ENCLAVE DE VINCULACIÓN

Teoría, territorio y praxis transformadora



Compiladores

Janeth Morocho Minchala | Maribel Sarmiento Berrezueta | Danilo Reiban Garnica

Editora : Glenda Yamileth Trejo Magaña

UNIVERSIDAD DE SONSONATE USO SCIENTIAE ET BONIS ARTIBUS

USO EDITORES

Enclave de Vinculación

Compiladores

Janeth Morocho Minchala, Maribel Sarmiento Berrezueta, Danilo Reiban Garnica
Enclave de Vinculación

© 2026, Janeth Morocho Minchala, Maribel Sarmiento Berrezueta, Danilo Reiban-Garnica
© 2026, USO Editores
Compiladores: Janeth Morocho Minchala, Maribel
Sarmiento Berrezueta, Danilo Reiban Garnica

Edición
Glenda Yamileth Trejo Magaña

Corrección de texto
Norma Iliana Aguirre Díaz

Revisión de contenido
Alicia Esther González Lira,
Edislier Verdecia Gómez

Diseño de portada y maquetación
José Herver Gutiérrez Rosa

El contenido de la obra es legítimo y cuenta con el respaldo del informe generado por el software profesional Crossref Similarity Check.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin la autorización escrita de propietarios del copyright.

302.4
E56 slv
Enclave de vinculación [recurso electrónico] : teoría, territorio y praxis transformadora / compiladores Janeth Morocho Minchala, Maribel Sarmiento Berrezueta, Danilo Reiban Garnica ; edición Glenda Yamileth Trejo Magaña ; corrección de texto Norma Iliana Aguirre Díaz ; revisión de contenido Alicia Esther González Lira, Edislier Verdecia Gómez ; diseño de portada y maquetación José Herver Gutiérrez Rosa. -- 1a. ed. -- Sonsonate, El Salv. : USO Editores, 2026.

1 recurso electrónico, (113 p. : il. col. ; 24 cm.).

Datos electrónicos: (1 archivo, formato pdf, 5.1 mb).

ISBN 978-99961-322-3-0 (E-Book, pdf) -- http://www.usonsonate.edu.sv

1. Educación superior. 2. Vinculación social. 3. Diálogo. I. Morocho Minchala, Janeth, comp. II. Título.

Índice

Comentario de la editora **5**

Prólogo **7**

Introducción **10**

Capítulo 1. Ruta conceptual **13**

Capítulo 2. Sendero Metodológico **25**

Capítulo 3. Resultados de la Metodología, Ponencias y Talleres de la III Convención Internacional "Enclave de Vinculación" **33**

3.2 Voces y testimonios de actores participantes en los eventos de la Convención Internacional "Enclave de Vinculación" 33

3.3 Talleres de la III Convención "Enclave de Vinculación", capítulo Manabí: Ciberacoso: reconocer, prevenir y actuar 41

3.3.2 Metodología RIAMOS para el desarrollo del lenguaje, la comunicación y el pensamiento lógico-matemático en educación inicial 46

3.3.3 La EPJA en primera persona: historias de vida que dejan huella 52

3.3.4 La cartografía social como estrategia regenerativa en la Educación Intercultural Bilingüe: una revisión bibliográfica desde el análisis hermenéutico y la epistemología fronteriza 61

3.3.6 Estrategias para la detección de dificultades narrativas en el aula: ¿cuándo y cómo derivar a especialistas? 69

Capítulo 4. Entre la norma y el territorio: la construcción de la política educativa desde la acción institucional, universitaria y comunitaria **87**

COMENTARIO DE LA EDITORA

Como editora de esta obra, considero importante señalar que Enclave de Vinculación no debe leerse únicamente como la sistematización de una experiencia institucional. El libro plantea una discusión que sigue siendo necesaria en la educación superior: qué entendemos por vinculación con la sociedad y, sobre todo, cómo se concreta esa relación en los territorios.

Uno de los aspectos que considero más relevantes es que la obra no presenta a la universidad como un actor neutral. Desde su propia introducción se reconoce que las instituciones de educación superior pueden contribuir a procesos de transformación, pero también pueden reproducir estructuras de poder y desigualdades sociales. Esta afirmación me parece particularmente importante porque obliga a mirar la vinculación más allá de sus resultados visibles.

No toda presencia universitaria en una comunidad implica necesariamente una relación horizontal. Tampoco toda participación supone que las decisiones sean compartidas. En muchas experiencias universitarias persiste la tendencia a definir desde la institución cuáles son los problemas, cuáles deben ser las respuestas y qué conocimientos poseen mayor legitimidad.

Por eso, uno de los aportes del libro está en colocar al territorio como un actor que también produce conocimiento. La obra insiste en la relación entre saber científico y saber ancestral, entre universidad y comunidad, y en la necesidad de construir procesos desde la dialogicidad.

Desde mi lectura editorial, este punto es central. La vinculación pierde sentido cuando se convierte únicamente en una extensión de lo que la universidad ya decidió previamente. La relación con el territorio debería tener también la capacidad de modificar las preguntas, los enfoques y las prácticas de la propia institución.

Me parece igualmente valioso que el libro no cierre la discusión desde una visión exclusivamente positiva. El cuarto capítulo introduce tensiones entre la norma y el territorio, entre la rectoría estatal y la autonomía local, entre la gobernanza formal y la gobernanza real y, de manera especial, entre una participación entendida como consulta y una participación que supone poder compartido.

Esa discusión es necesaria porque buena parte de los discursos universitarios sobre vinculación utilizan términos como participación, diálogo, colaboración o transformación. Sin embargo, esas categorías también deben ser examinadas. La pregunta no debería ser solamente cuántas personas participaron, sino qué capacidad tuvieron para incidir en las decisiones y en la orientación de los procesos.

La experiencia presentada en Enclave de Vinculación ofrece elementos para continuar esa reflexión. Los distintos capítulos muestran una construcción que parte de fundamentos conceptuales, avanza hacia una propuesta metodológica, recoge experiencias y testimonios y finalmente incorpora un análisis crítico de las relaciones entre universidad, institucionalidad y territorio.

Como editora, considero que este último aspecto fortalece la obra. Una experiencia universitaria no necesita presentarse como perfecta para tener valor académico. Por el contrario, reconocer sus tensiones, sus límites y las preguntas que todavía quedan abiertas permite una lectura mucho más útil.

La vinculación con la sociedad sigue siendo uno de los espacios en los que la universidad puede demostrar su pertinencia, pero también uno de los espacios donde debe revisar críticamente sus propias prácticas. El territorio no debería ser entendido únicamente como receptor de conocimiento, ni la comunidad como beneficiaria pasiva.

La relación es más compleja.
Y justamente por eso vale la pena discutirla.

Sonsonate, El Salvador, 14 de agosto de 2026

Dra. Glenda Yamileth Trejo Magaña
Editora
Directora de Investigación, Universidad de Sonsonate.

Prólogo

La vinculación con la sociedad: un compromiso transformador para el desarrollo humano y territorial

Es para mí un honor, en calidad de presidenta de la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Sociedad (REUVIC), presentar esta obra que recoge experiencias, reflexiones, metodologías y resultados que evidencian la evolución y el impacto de la vinculación con la sociedad en la educación superior ecuatoriana. En un contexto global marcado por desafíos sociales, ambientales, económicos y tecnológicos cada vez más complejos, las universidades están llamadas a asumir un rol protagónico en la construcción de soluciones pertinentes y sostenibles. Hoy, más que nunca, la educación superior trasciende las aulas y laboratorios para encontrarse con los territorios, dialogar con las comunidades y generar respuestas concretas a las necesidades de las personas. En este escenario, la vinculación con la sociedad se consolida como una función sustantiva capaz de articular la docencia, la investigación y la innovación en favor del bien común. Esta obra refleja precisamente esa visión de universidad comprometida con su entorno. Una universidad que reconoce que el conocimiento adquiere verdadero sentido cuando se pone al servicio de la sociedad, cuando se construye de manera colaborativa con actores públicos, privados, comunitarios y ciudadanos; y cuando se orienta a mejorar las condiciones de vida de las personas y contribuir al desarrollo sostenible de los territorios.

La vinculación genera un impacto profundo en la formación de los estudiantes. A través de su participación en proyectos, programas y procesos comunitarios, los futuros profesionales fortalecen competencias técnicas, éticas y humanas que difícilmente podrían desarrollarse únicamente en espacios académicos tradicionales. Aprenden a trabajar en equipos multidisciplinarios, a comprender problemáticas reales, a dialogar con diferentes actores sociales y a diseñar soluciones contextualizadas. En definitiva, se forman como ciudadanos comprometidos, capaces de liderar procesos de transformación social desde una perspectiva crítica, solidaria e innovadora.

De igual manera, la vinculación representa una oportunidad invaluable para los docentes e investigadores. Les permite contrastar el conocimiento científico con las realidades del territorio, enriquecer sus procesos de enseñanza, generar nuevas líneas de investigación aplicada y fortalecer mecanismos de transferencia de conocimiento. La interacción permanente con comunidades, organizaciones y sectores productivos impulsa la generación de saberes compartidos y promueve una academia más pertinente, inclusiva y conectada con las necesidades del entorno.

Sin embargo, el principal beneficiario de la vinculación es la sociedad. Cada proyecto ejecutado, cada alianza construida y cada espacio de diálogo promovido representan oportunidades para fortalecer capacidades locales, impulsar procesos de innovación social y contribuir a la solución

de problemáticas que afectan a las comunidades. La vinculación permite que el conocimiento universitario se transforme en acciones concretas que generan valor social, fortalecen el tejido comunitario y promueven el desarrollo humano integral.

En los últimos años, hemos sido testigos de una evolución significativa en la manera de entender y gestionar la vinculación. Hemos pasado de modelos centrados únicamente en la intervención social hacia enfoques más integrales basados en la cocreación, la participación activa de los actores territoriales y la generación de innovación social. Esta última constituye uno de los mayores desafíos y oportunidades para nuestras instituciones de educación superior. Innovar socialmente implica diseñar nuevas formas de colaboración, nuevas metodologías de intervención y nuevas respuestas a problemas complejos, siempre desde una lógica de sostenibilidad, inclusión y corresponsabilidad.

Asimismo, la transferencia de conocimiento emerge como un elemento fundamental para potenciar el impacto de la vinculación. Las universidades poseen una enorme capacidad para generar conocimiento científico, tecnológico y humanístico. No obstante, el verdadero reto consiste en transformar ese conocimiento en soluciones accesibles, útiles y aplicables para la sociedad. La transferencia efectiva del conocimiento permite cerrar brechas, fortalecer capacidades institucionales y comunitarias, impulsar emprendimientos, promover políticas públicas basadas en evidencia y mejorar la calidad de vida de las personas.

En este contexto, adquiere especial relevancia la gestión estratégica de los datos y la información. La vinculación contemporánea requiere avanzar hacia modelos de gestión sustentados en evidencia, capaces de medir impactos, identificar necesidades emergentes y orientar la toma de decisiones. Los datos generados por los proyectos de vinculación constituyen un recurso invaluable para comprender mejor las dinámicas territoriales, evaluar resultados y diseñar intervenciones más efectivas. La analítica de datos, los sistemas de seguimiento y la inteligencia institucional permiten fortalecer la capacidad de respuesta de las universidades y multiplicar el alcance de sus acciones.

Esta obra es también una invitación a reconocer que los grandes desafíos de nuestro tiempo requieren respuestas colaborativas. Ninguna institución puede transformar la realidad de manera aislada. Por ello, las redes, las alianzas estratégicas y los ecosistemas de innovación se convierten en mecanismos esenciales para generar impactos sostenibles y escalables. La experiencia de REUVIC ha demostrado que el trabajo articulado entre universidades fortalece el intercambio de buenas prácticas, la generación de conocimiento colectivo y la construcción de una visión compartida sobre el futuro de la vinculación en el Ecuador.

Las páginas que siguen son testimonio de ese esfuerzo conjunto. En ellas encontraremos experiencias que muestran cómo la universidad puede convertirse en un agente activo de transformación social, cómo los territorios pueden constituirse en espacios de aprendizaje e innovación, y cómo el conocimiento compartido puede contribuir a construir sociedades

más justas, inclusivas y sostenibles. Confío en que esta obra inspire a autoridades, docentes, estudiantes, investigadores y actores sociales a continuar fortaleciendo la vinculación con la sociedad como una herramienta estratégica para el desarrollo humano y territorial. Que sus reflexiones nos impulsen a seguir construyendo puentes entre la academia y la sociedad, generando innovación social, transfiriendo conocimiento útil y aprovechando el poder de los datos para tomar mejores decisiones y transformar vidas.

Porque cuando la universidad se encuentra con la sociedad, el conocimiento deja de ser únicamente una fuente de aprendizaje para convertirse en una fuerza capaz de generar bienestar, oportunidades y esperanza.

Dra. Anita Santos Delgado
Presidenta
Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Sociedad – REUVIC

Introducción

Actualmente, la interacción entre la academia y la sociedad ha configurado retos, desafíos y transformaciones frecuentes. En ciertos momentos históricos, las instituciones de educación superior han contribuido mediante el pensamiento crítico y la innovación, a impulsar transformaciones sociales; así como también, han aportado a la reproducción de estructuras de poder y desigualdades sociales. En el Ecuador, desde la constitucional de 2008, se tiene una mirada distinta de la función sustantiva de vinculación en la sociedad dentro de la educación superior. Esta función es una relación dinámica y bidireccional, sustentada desde la dialogicidad y la escucha activa, dando respuesta a las necesidades del territorio.

Enclave de Vinculación emerge de una pregunta: ¿De qué manera el sistema de educación superior asume y materializa la responsabilidad social, de forma ética, pertinente y genere trasformación social? Para dar respuesta se proponen cuatro capítulos en este libro, uno de los cuales presenta, a manera de ejemplo, la implementación de un proyecto impulsado desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). El enclave es un punto donde convergen la academia y la comunidad. Es un espacio estratégico articulador de causas e intereses pertinentes del territorio, un encuentro entre el saber científico y ancestral, entre teoría y la práctica que resignifica.

El primer capítulo, contiene la Ruta conceptual, plantea los fundamentos teóricos, normativos y filosóficos del proyecto, desde la integración sustantiva y ecosistémica, la vinculación desde la relación universidad–sociedad; el enclave de vinculación como estrategia territorial y, la metodología y praxis social en educación y sostenibilidad.

Además, hace hincapié a la vinculación como función sustantiva en la universidad y su articulación con la docencia, investigación e innovación, mediante una relación ecosistémica con el territorio. Se plantean cuatro fundamentos articuladores que organizan la propuesta: el involucramiento con actores sociales y territoriales, la innovación educativa, la interculturalidad, los saberes ancestrales y el impacto territorial.

El segundo capítulo, Sendero metodológico, hace énfasis en la gestión de proyectos en cascada, mediante la ejemplificación de un proyecto llamado Convención Internacional “Enclave de Vinculación”. Es un modelo que puede aplicarse en otras instituciones de acuerdo con su contexto. Este apartado da a conocer la importancia de la co-construcción y la estrategia de sostenibilidad, mediante la participación activa e interinstitucional de actores claves como instituciones públicas, privadas, ONG y organizaciones de la sociedad civil.

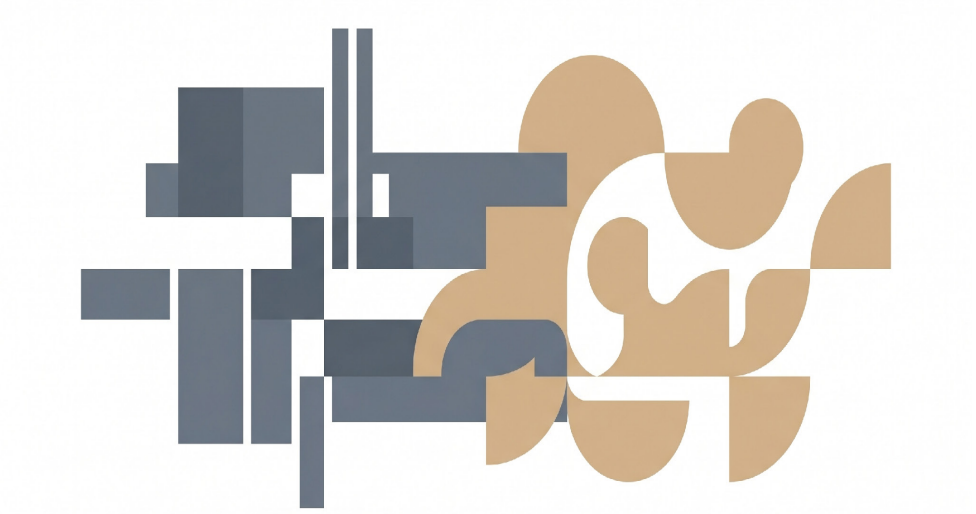
El tercer capítulo, compila los resultados de la III Convención, ejecutada en Manabí – Ecuador, como testimonios de las autoridades y representantes de las instituciones que participaron en

el proceso. Además, los manuscritos de los talleres en vivo ejecutados, espacios y de formación aplicada. Dichos resultados, demuestra la transferencia del conocimiento en contextos reales que enriquece el conocimiento y aprendizajes y aporta a la innovación y cambio socioeducativo.

El cuarto y último capítulo, aborda una mirada analítica y crítica del libro, desde seis tensiones estructurales, entre la norma y el quehacer territorial, entre la rectoría estatal y la autonomía local, entre el rol estratégico y el rol legitimador de la universidad, entre las políticas instauradas y la aplicación en la comunidad como un escenario de apropiación, entre la gobernanza formal y la gobernanza real, y entre la intervención con poder individual y el poder compartido. También, en este capítulo la UNAE y el Enclave de Vinculación aportan a precisar con sustento teórico y análisis crítico. Este libro está destinado a las personas que creen que la educación superior va más allá de ser un abastecedor de títulos profesionales, más bien se configura como un motor de transformación social que actúa con y para el territorio.

CAPÍTULO 1

Ruta conceptual



Janeth Morocho - Minchala

Filiación: Universidad Nacional de Educación

https://orcid.org/0000-0003-0150-5038

Maribel Sarmiento - Berrezueta

Filiación: Universidad Nacional de Educación

https://orcid.org/0000-0001-6477-6033

1.1 Introducción

El presente capítulo expone el marco conceptual, normativo —nacional e internacional— y metodológico del proyecto denominado "Enclave de Vinculación". Su propósito central es visibilizar la responsabilidad social que compete a la educación superior y, de manera particular, a la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). La estrategia del proyecto se fundamenta en la articulación de las funciones sustantivas universitarias en contextos y espacios reales de intervención.

La vinculación con la sociedad, en el ámbito universitario, ha ganado progresivamente visibilidad e importancia durante las últimas décadas, debido al impacto que sus acciones generan en las comunidades y territorios donde se despliega. Diversas investigaciones subrayan la relevancia de articular de forma sistemática las funciones sustantivas del sistema de educación superior, especialmente en el Ecuador, dado que dicha articulación propicia transformaciones más profundas y sostenibles en el tejido social.

En este marco, el capítulo aborda la función sustantiva de vinculación con la sociedad desde la normativa ecuatoriana y referentes internacionales; desarrolla un análisis crítico y constructivo del marco teórico-conceptual desde una perspectiva ecosistémica y participativa; presenta la metodología de investigación-acción participativa como herramienta para la praxis social; y examina las acciones de mayor impacto territorial. A partir de este recorrido, el apartado evidencia que la dialogicidad crítica, la viabilidad, la sostenibilidad y la innovación constituyen pilares fundamentales en la relación universidad–sociedad.

1.2 Marco normativo nacional e internacional

La normativa ecuatoriana reconoce la educación superior (ES) como un derecho humano y establece la vinculación con la sociedad como pilar fundamental del quehacer universitario. Este paradigma se alinea con políticas internacionales que consagran la responsabilidad social del sistema de educación superior frente a las necesidades del territorio y la transformación de la matriz productiva de cada país (Munck *et al*., 2023; Weerts, 2005).

La Constitución de la República del Ecuador (2008) consagra la educación como un derecho a lo largo de toda la vida y un deber ineludible del Estado, la define como área prioritaria de la política pública y la inversión estatal, y la considera "condición indispensable para el buen vivir" (Art. 26). Igualmente, señala que el sistema de educación superior tiene como propósito "la construcción de soluciones para los problemas del país" (Art. 350) (Asamblea Constituyente, 2008). Estas disposiciones han permitido construir política pública institucional que orienta la visión técnica de cada universidad hacia la transformación social.

En el plano jurídico, la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010, art. 13 y 17) reconoce la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad como las tres funciones sustantivas de las universidades, y establece indicadores que evalúan

su contribución a la resolución de conflictos y desafíos sociales, ambientales y productivos (Art. 13). Esta normativa se articula con el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2022), que concibe la vinculación como un proceso de desarrollo de capacidades e intercambio de conocimientos orientado a dar respuestas efectivas a las necesidades y desafíos del territorio, bajo una praxis en la que la teoría se nutre de la práctica y viceversa.

En línea con lo anterior, el Modelo de Evaluación Externa del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, 2023) incorpora la vinculación como indicador de evaluación obligatorio, pues mide el grado de pertinencia social, la planificación, los resultados y el impacto de los programas y proyectos de vinculación, con el fin de contribuir a la transformación institucional y territorial.

En el caso específico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), tanto el Estatuto como el Reglamento de Régimen Académico institucional erigen la vinculación como principio rector. Su misión explicita el compromiso de "formar docentes de excelencia, producir conocimiento pedagógico y vincularse con la sociedad para contribuir a la transformación educativa del país" (UNAE, 2021, Art. 5). Por su parte, el Reglamento de Régimen Académico de la UNAE articula la vinculación con los proyectos pedagógicos integradores, de modo que las experiencias del estudiantado promuevan soluciones pertinentes a las necesidades del contexto.

En el ámbito internacional, diversas normativas y marcos de referencia subrayan el compromiso de la educación superior con el desarrollo global, sostenible y sustentable. La Agenda 2030 vincula la función universitaria con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), el ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) y el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos). Por su parte, la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), a través de su lineamiento 5, aborda el rol de la educación superior frente a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe, impulsando un tejido social territorial rehumanizador y reafirmando la responsabilidad social universitaria (UNESCO e IESALC, 2019).

Investigaciones recientes señalan que las universidades que ejecutan actividades de vinculación o extensión articuladas con los ODS no solo generan impacto social, sino que también pueden mejorar su posicionamiento en rankings internacionales de sostenibilidad (Leal Filho *et al.*, 2023; Mohd *et al.*, 2024;).

La UNAE promueve esta articulación a través de sus programas, proyectos, actividades y eventos, con un enfoque innovador orientado al cumplimiento de la Agenda 2030 y de la normativa nacional e internacional. El conjunto de este marco normativo evidencia que la vinculación no constituye una actividad opcional, sino una obligación jurídica y política vinculada a estándares nacionales e internacionales que deben regir el funcionamiento de las universidades ecuatorianas.

La innovación, en este contexto, se sustenta en evidencias empíricas que demuestran su potencial para generar impacto territorial sostenible cuando se planifica, ejecuta y evalúa con rigor metodológico (Abd Rashid *et al*., 2024; Marín-González y Carrera, 2023).

1.3 Marco teórico y conceptual

El presente apartado ofrece una estructura lógica y organizada de los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan esta obra. Se articula en torno al aprendizaje situado, la filosofía ecosistémica y la relación universidad–territorio, con el propósito de establecer con rigor el andamiaje conceptual del proyecto Enclave de Vinculación.

1.3.1 Integración sustantiva y ecosistémicaca: la vinculación universidad–sociedad

Abd

La vinculación en la educación superior constituye una función sustantiva que integra la docencia, la investigación, la innovación y la transferencia de saberes (Sim, 2021; SENPLADES, 2021), y se expresa a través de dos dimensiones complementarias:

Articulación holística en la UNAE

El Modelo Educativo-Pedagógico y el Modelo de la Función Sustantiva de Vinculación promueven la articulación de las funciones sustantivas —docencia, investigación e innovación, y vinculación— con base en el principio de integración sistémica y ecosistémica. Desde esta perspectiva, la universidad trasciende sus muros para integrarse plenamente con el territorio.

Interacción y diálogo crítico-constructivo

La vinculación se concibe como un espacio de encuentro entre la academia y la sociedad, cimentado en el diálogo crítico-constructivo. Este diálogo constituye un eje esencial de los procesos de aprendizaje colaborativo, en los que los participantes comparten, reconstruyen y construyen conocimiento mediante el análisis y la reflexión sobre diversas perspectivas.

Ambas dimensiones se alinean con el Modelo de Vinculación de la UNAE, que asume la Filosofía Ecosistémica institucional y garantiza una correlación dinámica entre universidad–territorio–universidad (Sarmiento, 2025). En la práctica, esto se traduce en lo que Matusov y Pease-Alvarez (2020) denominan "diálogo crítico en acción": una praxis organizacional y pedagógica que transforma la interacción rutinaria al poner en disputa las relaciones de poder y las dinámicas del ser, el saber y el hacer, promoviendo acuerdos consensuados que fortalecen la construcción compartida de conocimiento y la capacidad de deliberación crítica colectiva.

1.3.2 Enclave de Vinculación: estrategia territorial

El Enclave de Vinculación se define como un escenario estratégico de articulación de las funciones sustantivas, en el que se ejecutan acciones que sustentan la praxis educativa a través del análisis y la reflexión permanente sobre el quehacer pedagógico, con el propósito de generar cambios

significativos en el estudiantado, el profesorado y la sociedad, a partir de problemáticas reales in situ. Desde el plano teórico, esta concepción dialoga con los planteamientos de Sandmann y Jones (2019) sobre la construcción del campo del compromiso universitario, que trasciende el nivel discursivo para materializarse en la acción transformadora (Cerrillo Martín *et al.*, 2018). La estructura del Enclave de Vinculación se organiza en torno a cinco ejes articuladores:

1. Diagnosticar las necesidades reales de la comunidad.
2. Transferir y divulgar conocimientos científicos y pedagógicos mediante ponencias, charlas, ferias y programas educativos.
3. Fomentar la investigación-acción participativa (IAP) orientada al desarrollo social y cultural, a través de la creación de programas, proyectos y acciones interinstitucionales que aporten soluciones sostenibles.
4. Fortalecer la formación integral del estudiantado, el profesorado y la comunidad mediante capacitaciones y talleres.
5. Promover el diálogo de saberes, la interculturalidad y la inclusión en contextos socioeducativos, con especial atención a los sectores en situación de vulnerabilidad.

Estos ejes se articulan con la visión del Enclave de Vinculación y con los elementos de la innovación social universitaria propuestos por Orellana-Navarrete *et al.* (2024), así como con experiencias de coproducción de conocimiento desarrolladas en América Latina y en Ecuador.

1.3.3 Metodología y praxis social

La vinculación exige metodologías capaces de articular la teoría y la acción en contextos reales. La Investigación-Acción Participativa (IAP) constituye un enfoque especialmente pertinente para este propósito, dado que la participación de la comunidad puede fortalecer la comprensión situada de los procesos y la construcción compartida de los resultados.

Investigación-Acción Participativa (IAP)

Esta metodología articula el conocimiento y la acción en contextos reales, fomentando la reflexión crítica y la transformación social desde la colaboración activa de los sujetos implicados. Stapleton y Mayock (2023) demuestran, por ejemplo, cómo el análisis y la reflexión ética en el marco de una plataforma de IAP permiten visibilizar relaciones de poder que permanecen invisibles en otros enfoques. Por su parte, Clark *et al.* (2022) documentan procesos de transición desde la co-investigación hacia la participación guiada como formas de fortalecer la agencia de los participantes en proyectos de vinculación universitaria. Como señalan Baum *et al.* (2006) y Colmenares (2012), la IAP garantiza que la investigación no sea meramente instrumental, sino democrática: las comunidades participan como co-investigadoras, con capacidad para identificar problemas, intervenir, reflexionar y retroalimentar sus propias prácticas.

Esta metodología genera innovación al fortalecer la representación de los participantes y contribuir a la transformación de las estructuras sociales, lo que la convierte en un enfoque especialmente pertinente para la educación superior, donde la formación teórica y práctica se enriquece de manera continua en contextos reales.

Teorizar la práctica y experimentar la teoría

El Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE concibe la comprensión y la acción como dimensiones que se reformulan mutuamente a través de experiencias en contextos reales. La formación se estructura para teorizar la práctica y experimentar la teoría, siendo el componente practicum el elemento central para el desarrollo de competencias docentes. Este enfoque sitúa el escenario problémico práctico como punto de partida, de modo que el conocimiento y la teoría operan como recursos para el desempeño competente (UNAE, 2024). Se sustenta en investigaciones sobre el aprendizaje experiencial que enfatizan la reflexión sobre la práctica: el estudiantado analiza sus acciones, decisiones y experiencias con el fin de fortalecer su pensamiento crítico y su capacidad de toma de decisiones en un proceso de mejora continua.

1.3.4 Educación y sostenibilidad

La educación superior es reconocida como un motor para el logro del desarrollo sostenible y el Buen Vivir (Sachs, 2015). Mohd *et al.* (2024) y Ocaña-Zúñiga *et al.* (2023) señalan que las instituciones de educación superior que orientan su acción hacia el cumplimiento de los ODS —integrando la sostenibilidad de manera transversal en los currículos, la vinculación y la investigación— logran incidir de forma significativa tanto en las comunidades como en la formación de sus estudiantes. Si bien este proceso representa un desafío para muchas universidades, constituye también una deuda histórica con los sectores más vulnerables de la sociedad.

El compromiso de la UNAE con la sostenibilidad se expresa como un eje transversal de su currículo, lo que implica promover la ambientalización curricular, el desarrollo de competencias ambientales, la protección del entorno natural y la construcción de una noción de ciudadanía planetaria, en coherencia con los ODS y la legislación ambiental vigente. Este desafío se articula con una visión dialógica e intercultural, planteada por Matusov y Pease-Alvarez (2020) , que concibe el diálogo entre la academia y el territorio como agente de transformación y garante de la sostenibilidad.

Leff (2020) propone que la sustentabilidad no consiste en un conjunto de técnicas de gestión ambiental, sino que representa un pensamiento alternativo que relaciona conocimiento, ética y poder, es decir, la articulación entre la humanidad y la naturaleza. Incorporar este pensamiento en la formación docente implica superar el paradigma tecnocrático de la sostenibilidad y abrirse a una comprensión genuina de la correlación entre educación, cultura y realidad circundante.

1.4 Categorías clave de la articulación sustantiva

La ruta conceptual propuesta se estructura en torno a cuatro categorías que orientan el desempeño académico y la vinculación en la UNAE. Estas categorías se interrelacionan y configuran conjuntamente en la praxis institucional.

1.4.1 Involucramiento con actores sociales y territoriales

Las comunidades son concebidas como co-gestoras de las acciones de vinculación. Este involucramiento se materializa mediante la creación de redes y alianzas estratégicas con actores sociocomunitarios que impulsan el cambio, bajo la directriz metodológica del trabajo colaborativo y cooperativo, que promueve la participación activa y la co-construcción de soluciones (Sandström *et al.*, 2014; Wang *et al.*, 2016). Las redes interinstitucionales, las estrategias de gobernanza y la normativa vigente son condiciones necesarias para sostener estos procesos en el tiempo, los cuales deben partir de un diagnóstico participativo con actores clave del territorio, en un tejido social donde prevalezcan la confianza, la ética y el Buen Vivir.

1.4.2 Innovación educativa

Esta categoría incorpora el uso de metodologías activas y rutas pedagógicas pertinentes. La UNAE fomenta la innovación y el emprendimiento como eje transversal —articulado en la fórmula Investigación + Desarrollo + Innovación + Emprendimiento— para formar profesionales competentes, críticos y capaces de incidir en la transformación del sistema educativo. Este compromiso se alinea con la Política de Transformación Digital del Ecuador 2022-2025, que reconoce las oportunidades que ofrece la digitalización para el crecimiento económico, la sostenibilidad y la modernización de infraestructuras y servicios públicos (MINTEL, 2022). En América Latina, la innovación social con metodologías activas en educación superior ha demostrado generar impacto territorial a través de la reflexión pedagógica en contextos reales y el compromiso social con su transformación (Orellana-Navarrete *et al.*, 2024; Cerrillo Martín *et al.*, 2018).

1.4.3 Interculturalidad y saberes ancestrales

El Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE (2024) enfatiza la revalorización de identidades culturales y la soberanía alimentaria, orientando la práctica educativa desde un enfoque contextual, intercultural, de ecología de saberes y de derechos. El eje transversal de Igualdad, Interculturalidad y Género del Plan de Igualdad (2024) propicia el diálogo de saberes y la inclusión social. Walsh (2012) señala que la vinculación con la sociedad constituye un espacio privilegiado para fortalecer las competencias interculturales del estudiantado, al generar lo que la autora denomina "interculturalidad crítica", que cuestiona las relaciones de poder históricamente ejercidas sobre los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En este sentido, revitalizar el diálogo de saberes ancestrales y promover la inclusión social resultan imperativos para erradicar las desigualdades estructurales.

1.4.4 Impacto territorial

El impacto se define como el conjunto de cambios y transformaciones —a mediano y largo plazo— generados a partir de la intervención mediante programas, proyectos y acciones en los ámbitos educativo, económico, político y social (OCDE, 2019). Trasciende la medición inmediata de las actividades al indagar cómo la intervención transformó una realidad, fortaleció capacidades o modificó condiciones sociales e institucionales. Este impacto se concreta en el desarrollo de proyectos educativos, sociales, culturales, turísticos y de emprendimiento con resultados medibles, así como en la consolidación de la cooperación interinstitucional. La vinculación, a través de la difusión y transferencia de conocimiento y tecnología, promueve la innovación, la investigación y la docencia desde un enfoque de desarrollo sostenible en los planos local, regional, nacional e internacional (Abd Rashid *et al.*, 2024; Marín-González y Carrera, 2023; Weerts, 2005).

Referencias

Abd Rashid, N. K., Lani, M. N., Ariffin, E. H., Mohamad, Z., y Ismail, I. R. (2024). Community engagement and social innovation through knowledge transfer: Micro evidence from Setiu fishermen in Terengganu, Malaysia. Journal of the Knowledge Economy. https://doi.org/10.1007/s13132-023-01102-5

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/filesasambleanacionalnameuid-29/constitucion-republica-inc-sent-cc.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior* [LOES]. Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre de 2010 (última reforma, 23 de octubre de 2020). https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf

Baum, F., MacDougall, C. y Smith, D. (2006). Investigación acción participativa. *Revista de Epidemiología y Salud Comunitaria*, 60(10), 854-857. https://doi.org/10.1136/jech.2004.028662

Cerrillo Martín, M. R., Aramburuzabala Higuera, M. P., y Tello, I. (2018). Europe engage: compromiso social y actividades de aprendizaje-servicio en las universidades españolas. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 650-655). RILME. https://repositorio.uam.es/handle/10486/683138

Clark, A. T., Ahmed, I., Metzger, S., Walker, E., y Wylie, R. (2022). Moving from co-design to co-research: Engaging youth participation in guided qualitative inquiry. International Journal of Qualitative Methods, 21, 1–14. https://doi.org/10.1177/16094069221084793

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, (1), 102–114. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7540

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CACES]. (2023). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2023*. https://www.caces.gob.ec

Consejo de Educación Superior [CES]. (2022). Reglamento de Régimen Académico. Consejo de Educación Superior. https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf

Leal Filho, W., Viera Trevisan, L., Dinis, M. A. P., Sivapalan, S., Wahaj, Z., y Liakh, O. (2023) Ensuring sustainability in internationalisation efforts at higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *24*(7), 1416–1429. https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2022-0333

Leff, E. (2020). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores.

Marín-González, F., y Carrera, M. (2023). Gestión de la sostenibilidad territorial fundamentada en el diálogo de saberes entre actores locales. *Revista de Ciencias Sociales, 29*(3), 171–190. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40707

Matusov, E., y Pease-Alvarez, L. (2020). Moving from collaboration to critical dialogue in action in

education. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 8. https://doi.org/10.5195/dpj.2020.292

Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2022). *Política de Transformación Digital del Ecuador 2022-2025*. Gobierno del Ecuador. https://aportecivico.gobiernoelectronico.gob.ec/legislation/processes/56/draft_versions/76

Mohd, S., Abdul Latiff, A. R., y Syed Azhar, S. N. F. (2024). Research impact assessment on Sustainable Development Goals in higher education institutions: A qualitative study. *SAGE Open*, *14*(3). https://doi.org/10.1177/21582440241281095

Munck, R., Pinilla, Y., Hodges, R. A., y Bartch, C. (2023). *Higher education in Latin America and the Caribbean: Civic engagement and the democratic mission*. Machdohnil Ltd. https://repository.uniservitate.org/resources-repository/higher-education-in-latin-america-and-the-caribbean-civic-engagement-and-the-democratic-mission/

Ocaña-Zúñiga, C. L., Tineo, M., Fernandez-Zarate, F. H., Quiñones-Huatangari, L., Huaccha-Castillo, A. E., Morales-Rojas, E., y Miguel-Miguel, H. W. (2023). Implementing the Sustainable Development Goals in university higher education: A systematic review. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, *18*(6), 1769–1776. https://doi.org/10.18280/ijsdp.180612

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). Mejores criterios para una mejor evaluación: Definiciones revisadas de los criterios de evaluación del CAD y principios para su utilización. OCDE/CAD. https://www.oecd.org/dac/evaluation/daccriteriaforevaluatingdevelopmentassistance.htm

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] e Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2019). Plan de Acción CRES 2018-2028. Organización de las Naciones Unidas.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388871

Orellana-Navarrete, V., Tenório, F., & Abad, A. (2024). Las universidades ecuatorianas y su aporte en la innovación social a través del desarrollo de investigaciones participativas. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, (16), 109–129. https://doi.org/10.32719/25506641.2024.16.5

Sachs, J. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.

Sarmiento Berrezueta, S. M., y Morocho Minchala, J. M. (Eds.). (2025). *Gestión de la vinculación con la sociedad: Una experiencia desde la Universidad Nacional de Educación*. Universidad Nacional de Educación. https://doi.org/10.5281/zenodo.14903116

Sandström, A., Crona, B. y Bodin, Ö. (2014). Legitimidad en la cogestión: el impacto de las estructuras, redes sociales y estrategias de gobernanza preexistentes. Política y sociedad, 32(1), 1–16. https://doi.org/10.1002/eet.1633

Sandmann, L. R., y Jones, D. O. (Eds.). (2019). Building the field of higher education engagement: Foundational ideas and future directions. Stylus Publishing.

Sim, J. (2021). Enhancing critical thinking skills and dispositions through community dialogue in an academic writing programme. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 15*(2), Article 14. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2021.150214

Stapleton, A., y Mayock, P. (2023). Structured ethical reflection as a tool to recognise and address power: A participatory action research study with separated young people in France. Educational Action Research, 31(4), 670–690. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2008463

Secretaría Nacional de Planificación (SENPLADES). (2021). Plan Nacional de Desarrollo 2021–2025. https://www.planificacion.gob.ec

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2021). *Estatuto de la UNAE*. Azogues, Ecuador. https://www.unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2024). *Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación* (3.ª ed.). UNAE. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2024). *Plan de Igualdad de la Universidad Nacional de Educación 2024-2025*. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Igualdad-UNAE-24-25.pdf

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2022). *Régimen Académico de la UNAE*. Azogues, Ecuador. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.

Wang, W., Bryan-Kinns, N. y Ji, T. (2016). Utilizar la participación comunitaria para impulsar la co-creación en la China rural. Revista Internacional de Estudios Humano-Informáticos, 89, 55-66. https://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/view/2458/726

Weerts, D. J. (2005). Facilitating knowledge flow in community–university partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 10*(3), 23–40. https://www.jstor.org/stable/10.5325/goodsociety.25.2-3.0182

CAPÍTULO 2

Sendero Metodológico



Maribel Sarmiento - Berrezueta
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0001-6477-6033

Janeth Morocho - Minchala
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0003-0150-5038

2.1 Introducción

La universidad y el territorio están estrechamente vinculados. Para Salgado (2021), la universidad-ecosistema "ya no es más una torre de marfil autorreferente, se abre a otros mundos para recuperar otros saberes"; además, anota: "Se trata de abrirse al territorio para dialogar con conocimientos vivos, para desde allí alimentar energéticamente la misma universidad" (p. 61). Universidad y territorio interaccionan en múltiples aspectos, incluyendo la relación emocional y cultural de las personas con su lugar de origen, la utilización de los recursos naturales y la participación en la gestión y gobernanza del territorio. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo sostenible y la construcción de sociedades justas y equitativas.

La participación de las comunidades en la toma de decisiones puede contribuir a la protección y conservación del territorio, así como a la promoción de un desarrollo sostenible en el marco del bien común. Por ello, la función sustantiva de vinculación con la sociedad tiene un papel protagónico al interactuar con el territorio y generar puentes para el desarrollo local y la actuación en la sociedad, con la sociedad, para la sociedad. En un camino de doble vía, las comunidades locales aportan conocimientos, tradiciones y culturas; la universidad, a su vez, los cataliza mediante la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación, y devuelve, mediante programas, proyectos y acciones, aportes a la educación y al desarrollo humano, al desarrollo regional, a la transferencia de conocimiento y al emprendimiento, al patrimonio cultural y a la preservación del territorio, en una gran minga para la preservación de la vida.

2.2 Metodología

La metodología establecida corresponde a la gestión por proyectos mediante un método en cascada. Hadida y Troilo (2020) señalan que la metodología de gestión por proyectos en cascada es "una metodología de trabajo controlada y estricta, donde se suele atribuir mayor importancia a las etapas iniciales y a la planificación del proyecto" (p. 4). Royce (1987) propone cinco fases: inicio, planificación, ejecución, monitorización y control, y cierre. En la presente propuesta se realiza un ajuste de acuerdo con el contexto donde se desarrolla el proyecto, planteando tres fases: definición del proyecto; planificación, ejecución y cierre; y evaluación, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2.1

Fases de gestión por proyectos en cascada



Antes de desarrollar las fases, para una mayor comprensión, se precisa que la propuesta del proyecto cambiará la numeración y el capítulo de la convención de acuerdo con el tiempo que transcurra y el lugar donde se lleve a efecto. El objetivo general de la convención es generar vínculos de cooperación interinstitucional para desarrollar proyectos sociales comunitarios, educativos y de formación continua con enfoque territorial para el desarrollo local.

Una vez realizada esta aclaración y establecido el objetivo general, a continuación se describen las fases:

2.2.1 Fase 1. Definición del proyecto

El nombre del proyecto es "I Convención Internacional 'Enclave de Vinculación', capítulo Cañar". El objetivo correspondiente a esta fase es desarrollar la propuesta del proyecto mediante la participación de los diferentes actores sociales y académicos para su consecución. Para cumplir este objetivo se nombra un Comité Organizador con base en los siguientes criterios: a) representación del sector productivo u organizaciones sociales; b) incidencia en la solución integral de problemáticas del territorio en el campo socioeducativo; y c) compromiso con el desarrollo local y el bien común. Se identifican como actores sociales al prefecto del Cañar; al alcalde de Azogues; a la alcaldesa de Biblián; a los presidentes de los Gobiernos Autónomos Descentralizados de Javier Loyola, Cojitambo, Guapán y Jerusalén; a la directora distrital de Educación; a la coordinadora de Vinculación de la UNAE; a un representante de la Conferencia Plurinacional e Intercultural de Soberanía Alimentaria (COPISA); y al presidente del Colegio de Arquitectos del Cañar. El Comité será responsable de la planificación, ejecución y evaluación de la convención.

La provincia del Cañar, ubicada en la región interandina del Ecuador, está conformada por 7 cantones y 36 parroquias. De estas, se escogieron 4 como sedes de la convención: Javier Loyola, Cojitambo, Jerusalén y Guapán, pertenecientes a los cantones Azogues y Biblián. Se considera que, en eventos posteriores, las sedes rotarán por otros cantones y parroquias hasta cubrir la totalidad.

Se identifican estas comunidades con base en el cuarto principio declarativo sobre la educación superior en América Latina y el Caribe del Plan de Acción 2018-2028: "Se define en su compromiso social, basado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Territorial (RST) y la Responsabilidad Social Territorial Transformadora (RST)", principio que, a decir de Sarmiento (2020), expresa que "La UNAE rompe sus muros para dar un nuevo concepto de universidad".

Los entregables son:

- Documento con la propuesta del proyecto estratégico de posicionamiento institucional:I Convención Internacional "Enclave de Vinculación", capítulo Cañar.
- Plan de acción.
- Actas de reuniones para la conformación del Comité Organizador.
- Actas de reuniones de planificación.
- Registros fotográficos y otras evidencias.

Para el desarrollo del plan de acción se construye de manera participativa un cuadro que consolida las actividades, los actores, los plazos, el presupuesto y los responsables.

2.2.2 Fase 2. Planificación, ejecución y cierre del proyecto

El objetivo de esta fase es construir una red de apoyo de actores de vinculación. La fase tiene dos etapas. La primera se extiende desde junio hasta septiembre, período en el que se identifican posibles actores de vinculación de organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales; posteriormente, se generan reuniones presenciales, virtuales o híbridas para discutir posibles colaboraciones interinstitucionales, que pueden culminar con la firma de convenios en sus diferentes modalidades o cartas de intención. La UNAE se convierte en el puente para generar sinergias entre las diferentes instituciones. El mes de octubre será el tiempo para planificar la concreción de la agenda de la convención, documento que organiza la participación de ponencias y talleres y establece los días y horarios en los que se desarrollan los eventos académicos, turísticos y comunitarios. Una vez desarrollada la convención, se contará con diez días para elaborar el informe de evaluación.

Los entregables son:

- Calendario para las llamadas telefónicas con los posibles actores de vinculación.
- Matriz de la planificación de las reuniones con los posibles actores de vinculación.
- Actas relacionadas a las reuniones mantenidas con los posibles actores de vinculación.
- Matriz consolidada con la red de apoyo de los actores de vinculación.
- Agenda de la I Convención Internacional "Enclave de Vinculación", capítulo Cañar.
- Matriz de presupuesto.
- Guía de encuesta para evaluar la convención.
- Registro de asistencia a la convención.
- Registro fotográfico.

2.2.3 Fase 3. Evaluación del evento

El objetivo de esta fase es evaluar el evento mediante encuestas de satisfacción en la plataforma de la UNAE y entrevistas *in situ*.

2.2.4 Estrategia transversal de difusión

La I Convención Internacional "Enclave de Vinculación", capítulo Cañar, será parte de la agenda de las fiestas de Independencia de Azogues, por lo que se realizará su difusión mediante los medios de comunicación masiva del GAD de Azogues y los diferentes medios de comunicación de la Universidad Nacional de Educación.

2.2.5 Estrategia transversal de sostenibilidad

Un problema recurrente cuando se propone un proyecto con componentes sociales y educativos es lograr su sostenibilidad en el tiempo; por ello, se vuelve imperante proponer medidas de carácter político, técnico, comunicacional, financiero y metodológico que permitan convertirlo en un proyecto socioeducativo sostenible y sustentable.

Política turística-educativa

Generar un sentido de integración sostenida entre sociedad y universidad constituye una preocupación central de la presente propuesta. Por ello, se plantea una política turística-educativa, ambiental y comunitaria, cuyo objetivo general es promover y fomentar lineamientos que generen un alto impacto en la formación y adquisición de nuevos conocimientos y experiencias en los ámbitos educativo, profesional y personal.

a. La operación general de la I Convención Internacional "Enclave de Vinculación", capítulo Cañar, se desarrolla de manera efectiva, constructiva e integral, favoreciendo el intercambio cultural y el impacto en el desarrollo local.

b. La visita de personas externas a la comunidad contribuye al fortalecimiento turístico del lugar.

c. Las capacitaciones generadas desde las mesas de trabajo fortalecen en los habitantes del lugar habilidades de emprendimiento y liderazgo turístico-educativo, entre otras.

d. Cumplir gradualmente el mandato de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como del Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización.

e. Se propiciará un turismo desde una perspectiva educativa que posibilite el fortalecimiento de un turismo ético, sostenible, de calidad y calidez, que responda a la necesidad de conservar la vida en todas sus formas.

f. Desde las relaciones interinstitucionales se fortalece la presencia del sector, sumando esfuerzos para ampliar la promoción nacional e internacional de la comunidad.

Política técnica

El equipo técnico y el manejo de herramientas tecnológicas garantizan la puesta en marcha del proyecto. Por ello, el objetivo es garantizar su desarrollo en el marco de la utilización de las TIC.

a. La presencia activa del equipo de la Dirección de Educación Continua de la UNAE garantiza el desarrollo pertinente de los procesos de capacitación generados desde la propia naturaleza del proyecto.
b. La formación de un equipo técnico conformado por representantes de las instituciones que integran el Comité Organizador fortalece el desarrollo tecnológico del proyecto.
c. La conectividad será garantizada por la principal autoridad del lugar donde se lleve a efecto la convención.

Política comunicacional

El componente comunicacional abre la posibilidad de promocionar, comunicar e informar los aspectos más relevantes del evento en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

a. Crear una línea gráfica que genere una identidad del proyecto.
b. Desarrollar las actividades comunicacionales de manera interinstitucional, con la participación de las instituciones que forman parte del Comité Organizador.
c. Los contenidos del evento se divulgarán mediante un libro.

Política financiera

Todo proyecto corre el riesgo de no mantenerse en el tiempo; de ahí la importancia de prever su financiamiento, haciendo énfasis en el principio de reciprocidad de la filosofía andina, *ayni*.

a. Los recursos financieros procederán de las colaboraciones de las instituciones que conforman el Comité Organizador.
b. Los integrantes del Comité Organizador identificarán fuentes de financiamiento mediante autogestión.
c. Mediante la creación de una ordenanza o la celebración de un convenio específico se comprometerán a institucionalizar el proyecto.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador.

Ejecutiva, F., DESCENTRALIZACION, A. Y., & OFICIAL, D. D. R. (2018). Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización. *Registro Oficial. Quito, Pichincha, Ecuador: Registro Oficial,* (303).

Hadida, S., & Troilo, F. (2020). La agilidad en las organizaciones: Trabajo comparativo entre metodologías ágiles y de cascada en un contexto de ambigüedad y transformación digital (No. 756). Serie Documentos de Trabajo.

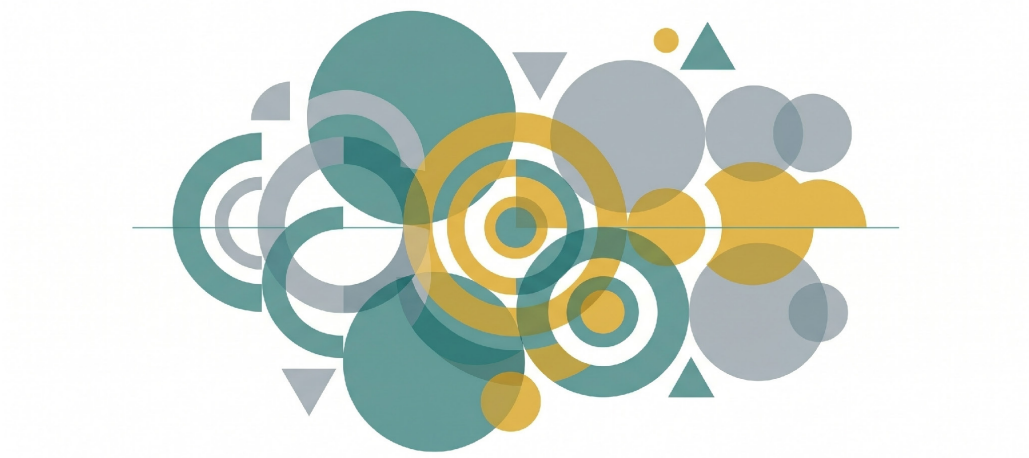
Universidad Nacional de Educación. (2020). Sacha Yachay. La Universidad Nacional de Educación del Ecuador en la Amazonía.

SUPERIOR, L. O. D. E., & OFICIAL, D. D. R. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES.

UNESCO-IESALC. (2018). Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.

CAPÍTULO 3

Resultados de la Metodología, Ponencias y Talleres de la III Convención Internacional "Enclave de Vinculación"



Janeth Morocho Minchala

Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación

https://orcid.org/0000-0003-0150-5038

Maribel Sarmiento Berrezueta

Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación

https://orcid.org/0000-0001-6477-6033

3.1 Introducción

El presente capítulo consolida los resultados metodológicos y los talleres desarrollados en el marco de la III Convención Internacional "Enclave de Vinculación", un espacio que, a diferencia de otras convenciones académicas, expone un modelo con un enfoque horizontal entre la universidad, las instituciones y la comunidad.

El capítulo se organiza en dos apartados. El primero reúne los testimonios de organizadores y representantes de las instituciones coorganizadoras de la III Convención. A través de las voces de autoridades, profesionales y representantes institucionales, se construye una memoria colectiva del impacto que este modelo ha tenido en los territorios de Manabí. Sus narraciones dan cuenta de logros significativos y de la articulación interinstitucional como promotora de transformación social.

El segundo apartado reúne los talleres: contextos prácticos sobre prevención del abuso sexual en el ciberespacio, metodología RIAMOS para educación inicial, historias de vida en la EPJA, estrategias para el Bachillerato Intensivo y detección de dificultades narrativas en el aula. Estos revelan la vocación aplicada y transformadora del encuentro. Cada taller articula saberes disciplinares con experiencias situadas y apuesta por una metodología participativa que implica activamente a los asistentes en la construcción del conocimiento.

En conjunto, los contenidos de este capítulo muestran cómo la Convención "Enclave de Vinculación" se ha consolidado como un modelo innovador de vinculación con la sociedad en la educación superior, que concibe el territorio no como escenario pasivo de la academia, sino como aula viva, interlocutor legítimo y punto de partida irreemplazable para el aprendizaje colectivo, cooperativo y colaborativo.

3.2 Voces y testimonios de actores participantes en los eventos de la Convención Internacional “Enclave de Vinculación”



Fue una experiencia altamente positiva para todas las personas que participamos en la I Convención Enclave de Vinculación, tanto por su impacto económico como social. A través de los talleres desarrollados con las distintas potencialidades del territorio, se obtuvieron resultados significativos que fortalecieron nuestros aprendizajes y aportaron de manera concreta a la relación universidad–comunidad.

En este sentido, considero fundamental solicitar que este tipo de talleres se mantengan en el tiempo, ya que permiten continuar trabajando de manera articulada entre la universidad y la comunidad, así como escuchar y atender las necesidades del territorio en relación con los temas que la universidad impulsa.

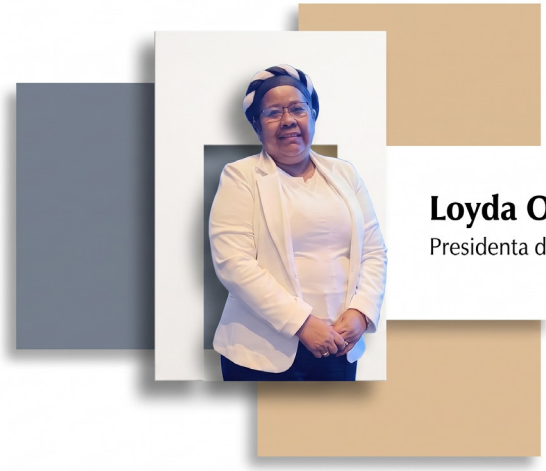
A diferencia de los congresos o convenciones tradicionales que suelen centrarse únicamente en la exposición de ponencias desde un solo espacio, la Convención Enclave de Vinculación se distingue por su enfoque territorial. En ella, la universidad se desplaza al territorio, dialoga y escucha las diversas voces de la ciudadanía, de los exponentes y de la comunidad en general, promoviendo un intercambio más horizontal, participativo y pertinente.



Estefanía Palacios
Psicóloga de la Junta Parroquial de
Javier Loyola, Azogues, Ecuador

Ha sido un gran honor formar parte de la I Convención Internacional Enclave de Vinculación con la Sociedad, una experiencia altamente productiva y enriquecedora. La metodología empleada para la transmisión y apropiación de los conocimientos resultó innovadora, permitiendo un aprendizaje significativo y aplicable al quehacer laboral cotidiano, a partir de un acercamiento directo a la realidad social.

En esta Convención participé tanto como ponente como asistente, con la ponencia titulada *"Salud mental en la comunidad"*. Fue una experiencia profundamente gratificante, ya que permitió el intercambio con profesionales y actores de distintas provincias del país, así como la reflexión colectiva en torno a una temática de alto impacto y relevancia social en la actualidad, como es la salud mental. A través de este espacio, no solo compartí conocimientos, sino que también fortalecí aprendizajes sobre cómo la salud mental incide en la vida de las personas y cómo es posible promover el bienestar integral desde una perspectiva comunitaria.



Loyda Olivo Cheme
Presidenta de COPISA

Como integrante de la Conferencia Plurinacional e Intercultural de Soberanía Alimentaria (COPISA), considero que la alianza estratégica con la Universidad Nacional de Educación (UNAE) ha generado valiosas oportunidades de participación en los encuentros denominados Enclaves de Vinculación, desarrollados en el capítulo Cañar (2023), Morona Santiago (2024) y Manabí (2025). De manera personal, tuve la oportunidad de asistir al primer y tercer encuentro, experiencias que me dejaron aprendizajes significativos, conocimientos relevantes y un compromiso fortalecido con el trabajo junto a las comunidades y los seres humanos que las conforman.

En los encuentros en los que participé, fui testigo de diálogos de alto nivel entre organizaciones sociales, Gobiernos Autónomos Descentralizados y la academia, evidenciando el rol de la UNAE como referente en la construcción de alianzas estratégicas que permiten desarrollar un trabajo articulado y fortalecer los territorios y sus comunidades.

En relación con el segundo encuentro, en el cual no pude participar de manera directa, tuve conocimiento, a través de la delegación de la COPISA, de que se establecieron vínculos y articulaciones que posibilitaron dar continuidad al proceso de hermanamiento, con el objetivo de trabajar conjuntamente con los actores territoriales desde la academia y las instituciones.
La participación a nivel regional ha permitido identificar tanto diferencias como coincidencias entre los territorios, aspectos que resultan fundamentales para enriquecer los debates en torno a la soberanía alimentaria, incorporando de manera transversal enfoques de género, interculturalidad y procesos de formación en diversos ámbitos.

Ante la proyección del cuarto encuentro, previsto en la provincia del Azuay, manifiesto mi interés en participar activamente, con la expectativa de profundizar los debates y fortalecer la necesidad de impulsar mayores procesos de investigación que contribuyan al desarrollo territorial y al bien común.



Desde el inicio de la relación interinstitucional entre la Conferencia Plurinacional e Intercultural de Soberanía Alimentaria (COPISA) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se fortaleció de manera significativa la presencia institucional en los territorios. A partir de la I Convención, realizada mediante la articulación de la UNAE con diversas instituciones, fue posible visibilizar acciones y actividades desarrolladas junto a asociaciones y ciudadanía de la provincia del Cañar. Este proceso derivó en la creación del Sistema de Soberanía Alimentaria y Nutrición (SISAN) de la provincia, y abrió oportunidades para establecer vínculos con los distintos niveles de los Gobiernos Autónomos Descentralizados, en los ámbitos provincial, cantonal y parroquial.

La consolidación de la UNAE como aliada estratégica en la institucionalización de los Enclaves de Vinculación facilitó una mayor proyección territorial. Asimismo, la participación en la comisión gestora y en el comité organizador permitió formar parte de la segunda Convención, desarrollada en la provincia amazónica de Morona Santiago, lo que dio como resultado la creación del SISAN en dicha provincia y la puesta en valor de los esfuerzos de sus habitantes por preservar los aspectos culturales y, especialmente, los saberes ancestrales del territorio. Este proceso evidenció que el modelo pedagógico de la UNAE no solo responde a un nuevo enfoque

de educación a nivel nacional con proyección internacional, sino que también integra una mirada holística articulada a otros procesos formativos, sustentados en la educación liberadora o popular, que concibe al territorio como un aula viva de aprendizaje.

En la III Convención, luego de recorrer las regiones naturales de la Sierra y la Amazonía, el proceso se trasladó a la Costa ecuatoriana, específicamente a la provincia de Manabí, cuna de las culturas Manteña, Jama-Coaque y Montuvia, reconocida como polo de desarrollo del país y región gastronómica de relevancia mundial, destacada por la calidez de su gente. Los temas abordados en cada una de estas Convenciones, desde una perspectiva integral de la educación, posibilitaron la apertura de espacios de articulación y la conformación de redes nacionales de investigación, como las vinculadas a la economía popular y solidaria y a la agroecología, en las que confluyen la academia, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y organizaciones sociales de alcance local, regional y nacional.

En este contexto, la Universidad Nacional de Educación se ha constituido en un actor clave para la generación de redes de cooperación interinstitucional con la COPISA, orientadas a la construcción de un nuevo modelo de vinculación con la sociedad, centrado no solo en la articulación académica, sino también en el cuidado y fortalecimiento del bien común.



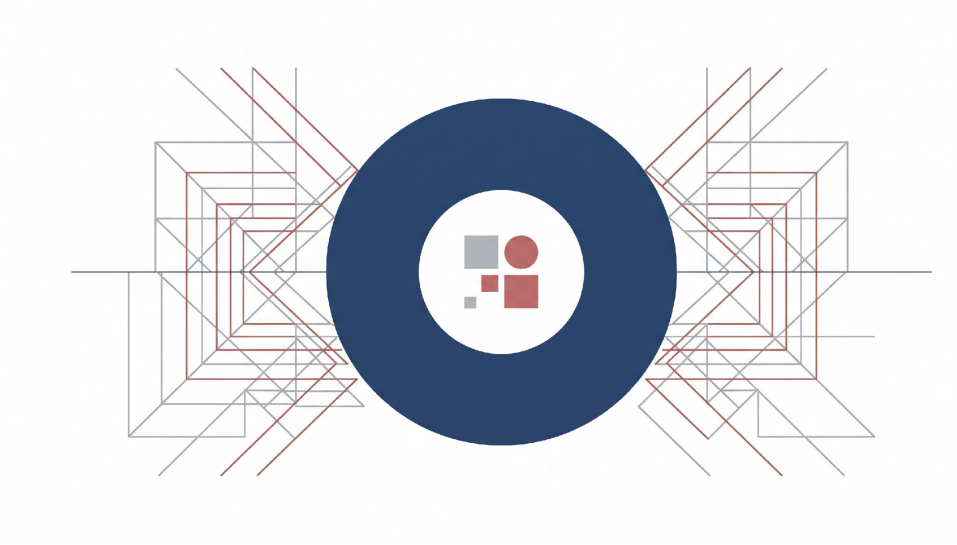
El “Enclave de Vinculación” es, sin duda, un espacio único para el debate de la educación en el Ecuador, en todas sus complejidades y dimensiones. Una característica importante de los enclaves ha sido la participación y el compromiso de la comunidad y de los gobiernos locales, que los incorporan como “cosa propia”, aportan recursos, movilizan ciudadanía y se comprometen con la relación educación y desarrollo local.

Hemos podido, como Universidad de Cuenca, participar y compartir nuestros proyectos de vinculación e intercambiar saberes con las experiencias impulsadas por la UNAE. Estuvimos en la ciudad de Macas y, en el año 2025, en San Vicente–Manabí. El intercambio fue muy enriquecedor y nuestra participación también generó enlaces de cooperación y trabajo conjunto. La más reciente participación incluyó un debate importantísimo sobre el enfoque del aprendizaje durante toda la vida y el rol de aprendizaje que generan los proyectos de vinculación, en un debate interuniversitario de muy alto nivel, que además permitió tener miradas de las universidades públicas, privadas e institutos tecnológicos del país.

Los enclaves tejen redes y conexiones en la academia y la comunidad y entre distintas instituciones de educación superior.

3.3 TALLERES DE LA III CONVENCIÓN “ENCLAVE DE VINCULACIÓN”, CAPÍTULO MANABÍ

Ciberacoso: reconocer, prevenir y actuar



Janeth Morocho - Minchala
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0003-0150-5038

Luz Viviana Moreira Santana
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0001-6166-7798

Francisco Antonio Solórzano Mendoza
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0009-0008-8682-0398

3.3.1.1 Introducción

El ciberespacio se ha convertido en un entorno donde niños, niñas y adolescentes (NNA) desarrollan aspectos fundamentales de su socialización, aprendizaje y entretenimiento. Sin embargo, esta realidad digital también ha generado nuevos escenarios de riesgo. Según datos recientes, el 8 % de los niños y las niñas en todo el mundo son víctimas de explotación y abuso sexual en línea. Este fenómeno se ha intensificado durante los últimos años, con un incremento del 70 % en los reportes de explotación sexual infantil en línea entre 2019 y 2023 (Centro Nacional para Niños Desaparecidos y Explotados [NCMEC], 2023).

La pandemia de COVID-19 aceleró significativamente la digitalización de la vida cotidiana, con un aumento del 50 % en el tiempo que los menores pasan en línea (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2022). Paralelamente, los reportes de grooming y sextorsión aumentaron un 97 % durante este período (INTERPOL, 2023). En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) destaca que los entornos virtuales de mayor riesgo para el ciberacoso y la captación de menores son, en primer lugar, las redes sociales, seguidas de cerca por las interacciones en juegos en línea y las plataformas de mensajería instantánea (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023) . Desde una perspectiva geográfica, el problema es global y presenta variaciones regionales significativas. En Europa, a pesar de contar con marcos legislativos más robustos, como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), persisten brechas significativas en la implementación de medidas preventivas efectivas (Agencia de la Unión Europea para la Ciberseguridad [ENISA], 2023). En América Latina, aproximadamente el 42 % de los adolescentes ha experimentado alguna forma de acoso sexual en línea, mientras que las medidas de protección digital implementadas por los países de la región cubren solo al 25 % de la población infantil vulnerable (UNICEF, 2024). En el Ecuador, según el Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (MINTEL), aproximadamente el 32 % de niños, niñas y adolescentes entre 8 y 17 años ha experimentado algún tipo de acoso o situación incómoda en línea (MINTEL, 2023). La Fiscalía General del Estado reportó un incremento del 65 % en las denuncias relacionadas con delitos sexuales contra menores en entornos digitales entre 2020 y 2023 (Fiscalía General del Estado, 2023).

La prevención del abuso sexual infantil en entornos digitales requiere un enfoque multidimensional que comprenda aspectos tecnológicos, educativos, legales y psicosociales. Los estudios más recientes señalan que los programas de prevención más efectivos son aquellos que combinan la educación digital temprana con la participación activa de las familias, educadores y plataformas tecnológicas (Galindo-Domínguez *et al*., 2024). Por lo tanto, es necesaria la formación continua mediante capacitaciones y talleres para implementar medidas de prevención coherentes y efectivas.

3.3.1.2 Objetivo

Proporcionar a los participantes herramientas para reconocer el ciberacoso, sus manifestaciones e impacto, así como medidas para su prevención.

3.3.1.3 Metodología

La metodología propuesta para el taller es participativa, reflexiva y experiencial; mediante ella se plantea promover la participación activa y un aprendizaje significativo. Se emplearán recursos como la simulación de roles, en la que los participantes podrán aproximarse a las perspectivas de la víctima, el acosador y el observador. Asimismo, se propondrán preguntas generadoras y diálogos orientados que permitan la reflexión y el intercambio de ideas.

Todas las actividades serán colaborativas y buscarán fomentar el trabajo en equipo y la construcción del conocimiento. También se socializarán estrategias para identificar y prevenir el ciberacoso. El taller finalizará con un compromiso individual: cada participante recibirá una tarjeta en la que se describirán acciones concretas sobre cómo actuar ante situaciones de ciberacoso y, además, compartirá una frase o palabra que resuma su aprendizaje, de modo que la experiencia tenga un carácter tanto formativo como transformador.

3.3.1.4 Ejecución del taller

3.3.1.4.1 Antes

Dinámica de inicio: "El Muro de las Emociones Digitales"

Se propondrá a los participantes desarrollar la dinámica "El Muro de las Emociones Digitales". La persona ponente explicará que las acciones y comportamientos que mantenemos con otras personas en el mundo digital pueden generar emociones en ellas. A partir de su propia experiencia de interacción en el ciberespacio, los participantes escribirán una nota sobre cómo esas interacciones han influido en sus emociones y la colocarán en un muro. La persona ponente retomará como ejemplo las tarjetas que más se aproximen al concepto de ciberacoso.

El objetivo de esta actividad es brindar a los participantes un conocimiento inicial sobre cómo los niños, niñas y adolescentes pueden estar expuestos al ciberacoso en redes sociales y juegos en línea.

3.3.1.4.2 Durante

La persona moderadora presentará a la persona ponente.

A continuación, se plantearán tres preguntas para abrir un espacio de diálogo con los participantes:

¿Qué entiende usted por ciberacoso y qué características considera que lo diferencian de otros tipos de acoso?

¿Conoce algún caso de ciberacoso? Si es así, ¿qué impacto notó usted en la persona afectada?

¿Cree usted que las redes sociales pueden ser catalizadores del ciberacoso? Si es así, ¿en cuál ha identificado situaciones de este tipo?

La persona ponente expondrá el concepto de ciberacoso, explicará sus características y presentará las formas más comunes de acoso digital. Una vez finalizada esta etapa, se formarán grupos de cuatro a cinco personas para realizar una dinámica de toma de roles. En un escenario relacionado con el ciberacoso en redes sociales o juegos en línea, los participantes representarán los roles de "acosador", "víctima" y "observador". Cada grupo expondrá su experiencia desde el rol asignado y la persona ponente orientará una reflexión sobre las emociones experimentadas durante la actividad.

Al finalizar, se planteará la pregunta: ¿qué harías si tú o una persona conocida recibiera un mensaje ofensivo? A partir de las reflexiones obtenidas, se brindarán estrategias que contribuyan a la identificación y prevención del acoso en entornos digitales.

3.3.1.4.3 Después

La persona ponente sistematizará las reflexiones surgidas durante el taller y presentará una conclusión.

Los participantes compartirán una frase que resuma lo abordado en el taller. Al finalizar esta actividad, recibirán una tarjeta con una estrategia para prevenir o enfrentar situaciones de ciberacoso.

Referencias

Agencia de la Unión Europea para la Ciberseguridad. (2023). Informe sobre la protección de menores en entornos digitales. https://www.enisa.europa.eu/publications/protecting-children-online

Centro Nacional para Niños Desaparecidos y Explotados. (2023). Reporte anual sobre explotación sexual infantil en línea. https://www.missingkids.org/gethelpnow/cybertipline/cybertiplinedata

INTERPOL. (2023). Informe anual 2023. Secretaría General de INTERPOL. https://www.interpol.int/es/content/download/22267/file/INTERPOL%20Annual%20Report%202023%20SP.pdf

https://www.igualdad.gob.ec/publicaciones/informes-tecnicos

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). Ciberacoso y violencia digital contra la infancia: Riesgos en entornos de redes sociales y videojuegos. UNICEF. https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo

Fiscalía General del Estado. (2023). Estadísticas de delitos sexuales contra menores en entornos digitales 2020-2023. https://www.fiscalia.gob.ec/estadisticas-transparencia/

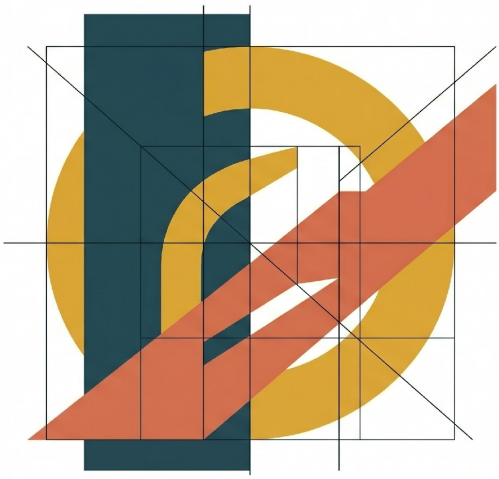
Galindo-Domínguez, H., Delgado de Frutos, N., Sainz De-la-Maza, M., y Losada, D. (2024). Systematic review: Strategies to reduce the risk of online child sexual abuse. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 22(64). https://www.researchgate.net/profile/Hector-Galindo-Dominguez/publication/386330771_Systematic_Review_Strategies_to_Reduce_the_Risk_of_Online_Child_Sexual_Abuse/

Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2023). Estudio sobre riesgos digitales en la población infantil y adolescente. https://www.telecomunicaciones.gob.ec/estadisticas/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). El impacto de la pandemia en el uso de internet entre menores. https://www.oecd.org/digital/children-in-the-digital-environment.htm

UNICEF. (2024). Estado de la protección infantil en América Latina: desafíos digitales. https://www.unicef.org/lac/topics/protecci%C3%B3n-infantil

3.3.2 METODOLOGÍA RIAMOS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN INICIAL



Ximena Patricia Curay Correa
Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0002-0364-5977

David Eduardo Guillén Dután
Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0002-8417-0861

Karen Lisseth Castro Vargas
Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0003-0034-3268

3.3.2.1 Objetivo

Fomentar habilidades y conocimientos prácticos en los ámbitos lógico-matemático y de lenguaje y comunicación para su aplicación en la educación integral durante la primera infancia.

3.3.2.2 Introducción

En el marco de la función sustantiva de vinculación con la sociedad de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), surge desde la carrera de Educación Inicial el proyecto "Aventura Móvil: RIAMOS". Su objetivo principal es crear experiencias de aprendizaje vivenciales en contextos rurales para la formación integral de los niños en la primera infancia, principalmente en los ámbitos lógico-matemático y de lenguaje y comunicación. En correspondencia con este propósito, el presente taller busca acercar la metodología RIAMOS, basada en el juego-trabajo, a la población en general mediante actividades sencillas y prácticas que favorezcan la interacción de las familias con niños menores de seis años en experiencias didácticas diarias y contextualizadas.

El contexto es preponderante en la educación en general y, de manera particular, en la educación inicial. Contextualizar la educación favorece el desarrollo cognitivo, social y la relación con el medio ambiente desde la primera infancia (Rodríguez Rodríguez et al., 2024). Esto permite crear experiencias pedagógicas significativas que desarrollen las destrezas indicadas en el currículo de educación inicial en situaciones cotidianas y reales, dentro de la familia, la comunidad y la escuela. Por lo tanto, las actividades presentadas en el taller procuran ser contextualizadas y comprensibles para las personas adultas a cargo de los niños.

Estas actividades, junto con otras planteadas dentro del proyecto RIAMOS, buscan acercar y fortalecer la interrelación familiar. Se pretende crear espacios de contacto entre padres, madres, cuidadores y niños mediante actividades sencillas, con materiales accesibles y cotidianos, y, al mismo tiempo, trabajar áreas específicas del desarrollo cognitivo durante la primera infancia (Rodríguez Rodríguez et al., 2024). Esto puede favorecer el desarrollo del infante en su dimensión socioafectiva y en su relación con la comunidad.

La metodología RIAMOS para las experiencias didácticas se sustenta en metodologías activas, ya que busca involucrar a los actores educativos, especialmente a los niños, en su propio aprendizaje por medio de retos, actividades lúdicas, descubrimiento y juego, entre otros recursos, siempre en respuesta a un objetivo pedagógico y a situaciones reales que pueden encontrarse en su entorno. No se trata solamente de transmitir conocimientos; sino crear personas capaces de vivir en la sociedad actual desde la criticidad y creatividad. En consecuencia, las actividades se alejan de las hojas de trabajo y de otras prácticas pasivas.

Las actividades también están pensadas desde lo lúdico, porque el juego llama y mantiene la atención del niño. El juego-trabajo "constituye una actividad rectora en la primera infancia, pues el niño aprende, disfruta, se relaciona, crea y desarrolla sus capacidades motrices, cognitivas y afectivas" (Hernández Caicedo, 2022, p. 5). De esta manera, se reduce la presión asociada a

prácticas excesivamente escolarizadas y se favorece el descubrimiento, la inventiva y el disfrute. Por ello, se espera que las tareas presentadas sean vividas como juegos por resolver o completar, diferenciándolas de actividades tradicionales más escolarizadas.

3.3.2.3 Metodologías activas para el lenguaje y la comunicación

La enseñanza del lenguaje en la educación inicial se centra en experiencias significativas y vivenciales que fortalezcan la comunicación oral, la escucha activa y la expresión creativa. En este sentido, las metodologías activas favorecen estos procesos desde un enfoque lúdico, afectivo y participativo en la cotidianidad de los infantes. Entre las estrategias que se destacan se encuentra el juego simbólico, mediante el cual los niños recrean situaciones reales o imaginarias que estimulan y desarrollan su capacidad de narración, vocabulario y comprensión oral (Peñarreta-Aldaz et al., 2024).

De igual forma, el uso de cuentos interactivos, títeres, canciones y dinámicas orales permite fortalecer la relación entre el lenguaje y la emoción, aspecto esencial en el desarrollo socioemocional de los infantes. Estas metodologías se centran en la participación activa del niño y le permiten construir el lenguaje a partir de sus propias vivencias y del entorno que lo rodea.
En el marco del taller RIAMOS, estas estrategias se adaptan a diversos contextos familiares, sociales y comunitarios. Por ello, se propone realizar dramatizaciones de cuentos, crear historias colectivas con objetos cotidianos y desarrollar juegos de rimas o adivinanzas. Estas actividades buscan favorecer una apropiación natural del lenguaje y promover la interacción entre adultos y niños, fortaleciendo el vínculo afectivo mientras se desarrollan habilidades de comunicación.

3.3.2.4 Metodologías activas para el pensamiento lógico-matemático

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la infancia se potencia mediante experiencias concretas que permitan al niño observar, manipular, experimentar y descubrir por sí mismo. En este sentido, el uso de metodologías activas favorece el aprendizaje desde el juego, la exploración del entorno y la resolución de problemas (Rodríguez Rodríguez et al., 2024).

Entre las estrategias efectivas se incluyen actividades como la clasificación de objetos, la construcción de series y secuencias con materiales naturales, el conteo con elementos del medio y la formación de figuras con bloques. Estas acciones permiten que los niños establezcan relaciones espaciales, temporales y numéricas, favoreciendo la comprensión de nociones básicas de cantidad, forma y medida.

En el taller RIAMOS, estas metodologías se materializan en dinámicas que parten del contexto y del juego, permitiendo una interacción bilateral entre padres e hijos de forma activa y oportuna. Además, al integrar materiales del entorno natural, bloques tipo LEGO u otros recursos, se propicia un aprendizaje significativo y contextualizado, en el que los infantes comprenden conceptos matemáticos a través de la experiencia directa y no exclusivamente de la memorización.

3.3.2.5 Metodología del taller

3.3.2.5.1 Antes

Se presentará el objetivo del taller y del proyecto RIAMOS.

Dinámica de inicio: cerrar los ojos y recordar la infancia. Luego, dibujar la actividad que más les gustaba realizar cuando eran niños. Tiempo estimado: 15 minutos.

Materiales: hojas de papel, pinturas y lápices.

Preguntas generadoras y de reflexión: ¿qué emociones sintieron?, ¿por qué les gustaba esa actividad?, ¿creen que sus hijos realizan algo similar?, ¿qué elementos de esa experiencia podrían ofrecer hoy a sus hijos?

3.3.2.5.2 Durante

Tabla 3.1

Actividades previstas durante el taller RIAMOS

Actividad	Materiales	Tiempo estimado	Sustento pedagógico-curricular
Caminata de sonidos: identificar sonidos del entorno y crear una historia.	Cuadernos, lápices, grabadora o celular (opcional).	7 minutos	Ámbito Lenguaje y comunicación: Fomenta la conciencia fonológica, la atención auditiva y la creatividad. Favorece el desarrollo del lenguaje oral en contextos reales.
Búsqueda del tesoro matemático: recolectar y clasificar elementos naturales siguiendo pistas rimadas.	Tarjetas con pistas, cesta o bolsa para recolección.	10 minutos	Ámbito Lógico-matemático: Desarrolla habilidades de conteo, clasificación, seriación y resolución de problemas. Favorece la participación activa en familia.
Cuento gigante con elementos naturales: crear y dramatizar historias en grupo usando elementos del entorno.	Ramas, piedras, hojas, telas, flores y mantas.	8 minutos	Ámbito Lenguaje y comunicación: Estimula el lenguaje narrativo, el juego simbólico, la creatividad y la expresión corporal. Promueve el trabajo colaborativo.
Circuito motor matemático: actividades físicas integradas con retos matemáticos.	Aros, cuerdas, conos, tizas y tarjetas con consignas.	8 minutos	Ámbito Lógico-matemático: Desarrolla la motricidad gruesa, el pensamiento lógico, la lateralidad y la percepción espacial. Favorece el aprendizaje mediante el movimiento.
Palabras al viento: formar frases o historias con tarjetas colgadas al aire libre.	Tarjetas con palabras o imágenes, cuerda y pinzas.	7 minutos	Ámbito Lenguaje y comunicación: Fortalece el vocabulario, la estructuración de frases y la imaginación. Promueve el juego verbal en un entorno motivador.

3.3.2.5.3 Después

Dinámica de cierre: "Una palabra para llevarme a casa". Cada participante colocará en un papelógrafo una tarjeta con una palabra que sintetice y represente algo que le llamó la atención o sobre lo que reflexionó durante el taller. Después de una ronda de revisión y reflexión conjunta, cada participante tomará un papel diferente para llevarlo a casa.

Materiales: tarjetas, pinturas y lápices.

Referencias

Hernández Caicedo, M. (2022). *Módulo de juego trabajo*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Peñarreta-Aldaz, L. N., Panchi-Vergara, A. C., Yépez-Moreno, A. G., & Castillo-Bustos, M. R. (2024). Estrategias cognitivas para el aprendizaje. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 1*(4), 1–15. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.1

Rodríguez, D. I., Díaz, D. M., Guillén, D. E., & Curay, X. P. (2024). Mobile Adventure: RIAMOS to Strengthen the Development of Mathematical Logic and Language in Early Education in Rural Contexts. *Journal of Ecohumanism, 3*(7), 4112–4124. https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4530

3.3.3 La EPJA en primera persona: historias de vida que dejan huella



Johanna Milagros Bernal Rodríguez
Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación (UNAE)
https://orcid.org/0009-0000-5310-1989

Jesús Armando Quintero Barberi
Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación (UNAE)
https://orcid.org/0000-0002-9530-7528

3.3.3.1 Objetivo

Reflexionar sobre la importancia de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Ecuador mediante el análisis y la socialización de historias de vida de sus participantes.

3.3.3.2 Metodología

El taller combina la exposición teórica y el trabajo cooperativo, de manera que los participantes puedan involucrarse activamente y expresar sus criterios sobre la educación de personas jóvenes y adultas. En un primer momento, la tallerista presenta el tema y, posteriormente, se desarrolla la parte práctica.

3.3.3.3 Desarrollo del taller

3.3.3.3.1 Antes

Dinámica inicial: "Piedra, papel o tijera humano".
Preguntas generadoras: ¿Qué motiva a una persona adulta a retomar sus estudios? ¿Cómo cambia la vida de una persona al acceder a la educación?

3.3.3.3.2 Durante

1. Presentación de la ponente y de las preguntas detonantes.
2. Exposición de la ponente a partir de dos historias de vida.
3. Entrega de tarjetas con figuras geométricas para conformar grupos de cinco personas. En cada grupo, los participantes socializarán breves anécdotas relacionadas con la EPJA, propias o de personas conocidas, y posteriormente compartirán con el grupo general aquella que consideren más significativa.

3.3.3.3.3 Después

La ponente sistematizará las anécdotas compartidas y las integrará en una reflexión y una conclusión del taller.
Dinámica de cierre: una persona por grupo expresará una frase que sintetice lo que se lleva del taller.

3.3.3.4 Contenido del taller

3.3.3.4.1 Historias de vida

El egregio pedagogo Paulo Freire, en su obra *La educación como práctica de la libertad*, solía decir que "La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor" (Freire, 2004, p. 92). Y cuánta razón tiene, porque educar implica despertar las conciencias, sembrar esperanza y construir oportunidades para los miembros de una nación. Consecuentemente, la educación funge como aquel puente que permite a las personas transformar su realidad y, con ello, la de toda una sociedad.

Sea en las conocidas epopeyas o en las historias populares, hay un patrón común con el que avanza la trama: para que un héroe logre su misión, necesita el apoyo de muchas personas, pues nadie transforma el mundo en solitario. En cada historia de éxito hay héroes anónimos que, con su esfuerzo, hacen de la sociedad un lugar mejor. Esta idea se refleja en la realidad de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), donde miles de docentes han dedicado sus vidas a formar a generaciones enteras y han guiado a quienes buscan un futuro más alentador o, tal vez, diferente. En esta oportunidad destacan dos perspectivas complementarias: la de quienes han encontrado en la educación una nueva oportunidad y la de quienes, con vocación y entrega, han sido guías en ese camino. A través de estas dos historias de vida se evidencia la importancia de la EPJA como catalizador de procesos de superación.

3.3.3.4.2 Definición de historia de vida

Las historias de vida han cobrado gran importancia dentro de la investigación cualitativa porque facilitan la comprensión de dimensiones personales y sociales que los enfoques cuantitativos no logran abordar (Tintoré et al., 2019). Además de ser relatos individuales, forman parte de los procesos de transmisión cultural y memoria colectiva. En el ámbito de la educación de adultos, su aplicación adquiere un sentido relevante, pues favorece la apropiación crítica del aprendizaje y promueve un enfoque emancipador y de autoformación tanto para educadores como para los participantes en el proceso educativo (González Monteagudo, 2009).

3.3.3.4.3 Técnicas e instrumentos: entrevista y guía de entrevista

González et al. (2022) plantean que la entrevista se emplea en investigaciones de tipo cualitativo, pues permite comprender e interpretar fenómenos sociales desde la perspectiva de la persona entrevistada. Para este fin, se propuso una serie de interrogantes enfocadas en el tema de la investigación, las cuales orientaron la entrevista semiestructurada. Por su parte, Feria et al. (2020) afirman que la guía de entrevista constituye un conjunto estructurado de preguntas utilizadas para orientar el diálogo y obtener información relevante sobre la temática de estudio. Estos elementos permitieron recopilar información significativa sobre la EPJA en dos contextos distintos.

3.3.3.4.4 Historia de Rosa Verónica Illescas Rodríguez (véase el anexo 1)

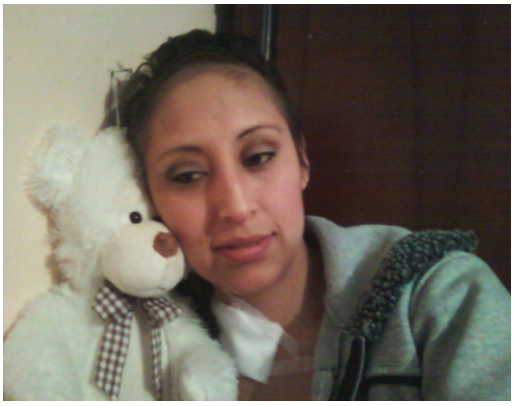


Figura 3.6. Verónica a los 16 años.

Nota: procedencia de archivo personal/ familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

Verónica es una cuencana que, a sus 38 años, ha forjado su vida enfrentando diversos retos, especialmente en el ámbito educativo. Proveniente de una familia de escasos recursos, su infancia transcurrió en el campo, en el caserío de Ochoa León. A pesar de las limitaciones económicas, su familia siempre la apoyó en su educación y logró estudiar en la Escuela Gerardo Cordero, que actualmente ya no existe. Sin embargo, su trayectoria educativa se vio interrumpida cuando cursaba el décimo año de Educación General Básica (EGB).



Figura 3.7. Verónica junto a sus compañeras. Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.



Figura 3.8. Verónica a los 18 años.

Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

A los 15 años le diagnosticaron cáncer en los ganglios de la garganta, lo que marcó el inicio de una lucha de seis años contra la enfermedad. Las visitas constantes a SOLCA, los tratamientos de radioterapia y quimioterapia, las biopsias y las cirugías fueron parte de su cotidianidad. En varias ocasiones sintió que sus fuerzas y esperanzas se desvanecían, llegando incluso a despedirse de su familia. Sin embargo, su fe y el apoyo inquebrantable de sus padres la ayudaron a resistir. Para sobrellevar su situación y sentirse útil, comenzó a trabajar en una confitería vendiendo dulces en el centro de Cuenca. Tras recibir la noticia de que estaba libre de cáncer, decidió retomar su educación. Como en aquel entonces no conocía la EPJA, optó por una escuela para adultos donde pagaba una mensualidad y asistía los fines de semana. Su motivación principal fue su anhelo de terminar sus estudios.



Figura 3.9. Verónica graduándose de bachiller.

Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

Al principio enfrentó grandes dificultades, ya que había olvidado muchos conocimientos básicos. Sin embargo, contó con el apoyo de sus hermanas menores, quienes la ayudaban con sus tareas. Notó que era un ambiente más exigente, con un enfoque en el autoaprendizaje. Logró graduarse de bachiller y consiguió trabajo como recepcionista. Posteriormente, renunció para dedicarse a su familia y emprender un negocio junto a su esposo. A pesar de los desafíos que enfrentó, como la falta de tiempo y dinero, nunca dejó de educarse y recientemente realizó un curso de contabilidad en el SECAP. Su historia constituye un testimonio de perseverancia y superación.

3.3.3.4.5 Historia de Carmen Cumandá Delgado Álvarez (véase el anexo 2)



Figura 3.10. Cumandá en la actualidad.

Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

Cumandá Delgado Álvarez nació con el corazón de una maestra. Desde su infancia ya se imaginaba en las aulas cuando jugaba con sus amigas. Su vocación la llevó a estudiar en el Instituto Corazón de María de las Madres Oblatas y, en 1975, inició su camino en la docencia en Loja. Con 49 años de trayectoria, trabajó en diversas comunidades, entre ellas Seuser, Sigcho, Zhimbrú, Illushapa, Pucará, Sígsig, Sinincay y Mayancela.



Figura 3.11. Viajando al caserío Seuser, en Saraguro.

Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

Desde sus primeras experiencias en la enseñanza, enfrentó condiciones desafiantes: escuelas sin luz ni agua y viajes semanales a caballo. Aprendió a adaptarse y a aprovechar los recursos de la naturaleza para su enseñanza. Fue en sus primeros años como maestra cuando notó una realidad preocupante: muchos padres de familia no sabían leer ni escribir. Al pedirles que apoyaran a sus hijos con las tareas, la respuesta era recurrente: "Señorita, si yo misma no sé leer, ¿cómo voy a hacer?". Consciente de esta necesidad, Cumandá organizó clases para adultos en las tardes. En su última escuela, esta iniciativa recibió el respaldo del Municipio de Cuenca, logrando que varios participantes obtuvieran su certificado de primaria.



Figura 3.12. Una alumna de alfabetización. Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.



Figura 3.13. Cumandá pintando la escuela de Pichilcay-Pucará.

Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

Enseñar a adultos era un reto distinto: muchos sentían vergüenza de aprender a su edad o de cometer errores. No obstante, Cumandá encontró en el humor una herramienta poderosa para motivarlos.

Para muchos, aprender a firmar y obtener su cédula fue un logro significativo que los llenó de alegría y orgullo. A lo largo de su carrera organizó talleres de manualidades, bisutería, costura y tejido para ayudar a las madres a emprender. También promovía actividades como sainetes, bailes y obras de teatro para fortalecer la autoestima y la expresión de sus alumnos adultos. Además, impulsó la creación de huertos escolares, donde el trabajo colaborativo permitía que cada familia se llevara a casa una parte de la cosecha.

Tras su jubilación, el deseo de seguir enseñando la llevó a involucrarse en un proyecto educativo de la parroquia Hermano Miguel, en Cuenca. En este espacio dirigía un centro de apoyo escolar para niños, brindándoles almuerzo y ayudándolos con sus tareas. Luego asumió un nuevo desafío: el voluntariado en SOLCA. Como miembro del Retiro Emaús Mujeres de Cuenca, imparte talleres de bisutería tanto para los niños en tratamiento como para sus madres. “Antes de que yo los sirviera a ellos, ellos me sirvieron a mí”, reflexiona sobre su experiencia. En estos espacios ha encontrado una manera de seguir acompañando a quienes más lo necesitan y de aliviar su carga mediante enseñanzas que trascienden lo académico, antes y después de su jubilación.



Figura 3.14. Taller de bisutería en SOLCA.

Nota: procedencia de archivo personal/familiar de la entrevistada, fotografía proporcionada directamente por ella a la autora.

3.3.3.5 Conclusiones

Las historias de vida son recursos valiosos en la EPJA porque permiten rescatar saberes y experiencias que, de otro modo, podrían quedar en el olvido. Inspiran a estudiantes y docentes al mostrar que el aprendizaje es un proceso continuo, sin importar la edad. Sus narrativas reflejan, además, los desafíos y logros de quienes han luchado por ampliar las oportunidades educativas en el Ecuador.

Referencias

Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? Revista Didasc@lia: D&E, 11(3), 62–79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391

Freire, P. (2004). La educación como práctica de la libertad (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.

González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. Cuestiones Pedagógicas, 19, 207–232. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10025

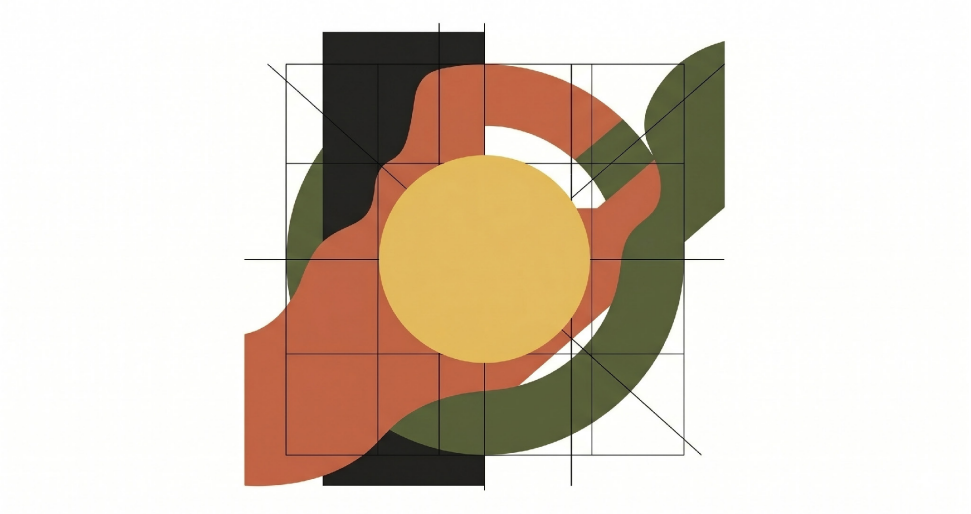
González, A., Molina, R., López, A., & López, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. New Trends in Qualitative Research, 14(1), 1–12. https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/download/571/788/1635

Tintoré, M., Cantón, I., Quiroga, M., & Parés, I. (2019). Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 8(2), 17–36. https://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/2769

Anexos

Entrevista con Verónica: https://bit.ly/41U3k5Y
Entrevista con Cumandá: https://youtu.be/2VBWayOiOBE?feature=shared

3.3.4 La cartografía social como estrategia regenerativa en la Educación Intercultural Bilingüe: una revisión bibliográfica desde el análisis hermenéutico y la epistemología fronteriza



Kléver Hernán García Gallegos

Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0002-1041-7403

Luis Fernando Cevallos Landi
Afiliación institucional: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0001-9505-7023

3.3.4.1 Resumen

Este artículo aborda la cartografía social y su papel en la construcción de entornos de aprendizaje intercultural con carácter regenerativo. Al articular la cosmovisión andina con las ciencias naturales y sociales y promover la participación activa de la comunidad, se propone un enfoque integral. A partir de una revisión de literatura en *Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc*, desarrollada desde un enfoque hermenéutico, se identifican tres ejes temáticos: 1) el diálogo de saberes entre conocimiento científico y ancestral; 2) las metodologías participativas basadas en principios como el *sumak kawsay* (buen vivir), que favorecen la colaboración intergeneracional y la revitalización cultural; y 3) las tensiones epistemológicas que emergen al integrar estos conocimientos en el currículo. La cartografía social se presenta como una herramienta decolonial que hace visibles los territorios ancestrales mediante procesos construidos junto con las comunidades, fortalece la memoria colectiva y las identidades culturales, y contribuye a la construcción de currículos situados. Persisten, sin embargo, desafíos relacionados con la articulación curricular, el equilibrio entre saberes científicos y ancestrales y la superación de la colonialidad del conocimiento.

3.3.4.2 Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfrenta el desafío de superar enfoques educativos eurocéntricos que, a lo largo de la historia, han relegado las voces y conocimientos de comunidades indígenas y afrodescendientes. Para abordar este reto, resulta esencial reconocer y valorar la diversidad de saberes, como lo señala Walsh (2012). En este contexto, la cartografía social constituye una herramienta relevante porque no solo permite mapear espacios geográficos, sino también las relaciones simbólicas que existen entre las personas y sus territorios. Este artículo analiza críticamente la aplicación de la cartografía social en contextos andinos desde tres perspectivas interrelacionadas.

3.3.4.2.1 Metodología participativa para la regeneración biocultural

La cartografía social fomenta la colaboración dentro de la comunidad y la revitalización de conocimientos tradicionales. Al involucrar a las comunidades en el proceso de mapeo, esta herramienta facilita la transmisión de saberes entre generaciones y la revalorización de prácticas culturales (Granda 2012). Por ejemplo, en el Chocó Andino, los estudiantes combinan el uso de GPS con relatos orales para documentar sitios sagrados y crear "mapas vivos" que desafían las representaciones estatales del espacio y fortalecen la memoria colectiva (Granda, 2012).

3.3.4.2.2 Puente entre cosmovisiones ancestrales y sistemas científicos

La cartografía social actúa como un puente entre el conocimiento científico y las sabidurías ancestrales. Al mapear los ciclos agrícolas tradicionales, pueden contrastar las explicaciones científicas contemporáneas con narrativas ancestrales, enriqueciendo el aprendizaje en las ciencias naturales y sociales (Nesterova y Jackson, 2023). Este enfoque promueve un aprendizaje integral y contextualizado, al permitir que los estudiantes comprendan fenómenos naturales desde múltiples perspectivas.

3.3.4.2.3 Dispositivo de resistencia frente a la colonialidad curricular

La cartografía social cuestiona enfoques educativos convencionales al visibilizar saberes locales y ancestrales. Al dar presencia a los territorios ancestrales y sus significados simbólicos, esta práctica puede favorecer una educación más inclusiva y pertinente para comunidades indígenas y afrodescendientes (Mignolo, 2018). Asimismo, impulsa la creación de currículos situados que reconocen la diversidad cultural y lingüística y buscan responder a las políticas estatales sobre interculturalidad (Mineduc, 2013).

Como herramienta didáctica y metodológica, la cartografía social facilita a los docentes interculturales bilingües el reconocimiento de territorios y espacios ancestrales en los procesos de construcción de memoria colectiva (Ávila, 2020). Su aplicación en contextos educativos, como el Instituto Superior Intercultural *Ayuuk*, en Oaxaca, México, ha mostrado posibilidades para enriquecer la práctica educativa y fomentar la ciudadanía (González, 2024). Su implementación requiere una mirada crítica sobre las epistemologías tradicionales y una colaboración intergeneracional que contribuya a construir currículos representativos y pertinentes para las comunidades.

3.3.4.3 Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo-descriptivo sustentado en una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL). El diseño procedimental se estructuró a partir de las pautas metodológicas de Codina (2020) para la planificación y rigor de revisiones sistematizadas en ciencias sociales y humanidades, articulado formalmente con los criterios directrices de la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021) para garantizar la transparencia, reproductibilidad y trazabilidad del corpus analizado. El análisis se realizó bajo principios hermenéuticos vinculados con el enfoque de Gadamer (1975).

La búsqueda sistemática se ejecutó en bases de datos e índices académicos de alto impacto (*Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc*), complementada con literatura gris institucional verificada. De un total de 127 documentos localizados, se seleccionaron 43 estudios empíricos publicados entre 2015 y 2025, Se emplearon ecuaciones de búsqueda compuestas por operadores booleanos y descriptores clave como “cartografía social”, “educación intercultural”, “toponimia indigena” y “enclave de vinculación.”

El proceso de depuración se desarrolló en cuatro fases normadas por el diagrama de flujo PRISMA:

Identificación: Registro inicial de registros recuperados mediante la ecuación de búsqueda.

Cribado (*Screening*): Eliminación de duplicados y filtrado por título y resumen aplicando criterios de inclusión (estudios empíricos o teóricos en español e inglés delimitados geográficamente a la región andina/latinoamericana y publicados en el periodo de análisis).

Elegibilidad: Evaluación a texto completo del corpus preseleccionado mediante una lista de cotejo de calidad metodológica.

Inclusión: Selección final de las unidades de análisis que integraron el corpus definitivo.
Para la consolidación de la información y la extracción de datos cuantitativos específicos, tales como la pérdida de toponimia indígena, la reestructuración curricular a nivel local y las dificultades docentes en la evaluación de principios de reciprocidad/ayni, se diseñó una matriz de extracción sistemática en Excel/MAXQDA. Cada dato, reportado en los resultados fue sometido a un proceso de triangulación y verificación documental cruzada, contrastando la cifra original reportada por las fuentes primarias (estudios empíricos e informes institucionales oficiales) con sus correspondientes citas bibliográficas, asegurando la validez interna y la precisión analítica de los hallazgos reportados en la discusión. Es importante precisar que las fuentes anteriores al año 2015, se utilizaron únicamente como referentes teóricos fuera del corpus de estudios 2015–2025.

3.3.4.3.1 Circularidad interpretativa

Se contrastaron fragmentos textuales con los contextos socioculturales descritos en cada estudio. Esto implicó analizar cómo la cartografía social se integra en la práctica educativa y cómo reconoce y valora los territorios y espacios ancestrales como parte de la memoria colectiva de las comunidades (Ávila, 2020). En el Chocó Andino, por ejemplo, se documenta el uso de cartografía social para registrar sitios sagrados mediante la combinación de tecnología GPS y relatos orales, fortaleciendo la identidad cultural y la conexión con el territorio (Granda, 2012).

3.3.4.3.2 Triangulación dialógica

La triangulación dialógica permitió identificar similitudes y diferencias entre narrativas académicas y comunitarias, y explorar cómo la cartografía social puede facilitar un diálogo entre conocimiento científico y saberes ancestrales, promoviendo un aprendizaje más integral y contextualizado (Nesterova y Jackson, 2023). En Riobamba, Ecuador, se reporta su utilización para reestructurar currículos de ciencias sociales mediante la integración de mitos locales y el fortalecimiento de la interculturalidad (Estudio UPS, 2021).

3.3.4.3.3 Situacionalidad histórica

Los hallazgos se interpretaron en el marco de procesos de revitalización cultural andina. Esta estrategia permitió analizar cómo la cartografía social contribuye a revalorizar saberes tradicionales y a construir identidades culturales en contextos históricamente marginados (Mignolo, 2018). La implementación de la cartografía social en la EIB se relaciona, además, con políticas estatales orientadas a promover la interculturalidad y la diversidad, como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en Ecuador (Mineduc, 2013). La revisión también consideró estudios con enfoques cualitativos y perspectiva etnográfica, que emplearon observación, entrevistas semiestructuradas y cartografía social participativa. En conjunto, estas aproximaciones destacan la importancia de construir ambientes de aprendizaje con relevancia cultural, lingüística, territorial y cognitiva.

3.3.4.4 Resultados y discusión

3.3.4.4.1 Cartografía social como práctica de-colonial y memoria biocultural

Los estudios revisados (n = 43) coinciden en que mapear territorios ancestrales trasciende su dimensión política y constituye también una práctica de producción de conocimiento. En el Chocó Andino, estudiantes combinan tecnología GPS con relatos orales para documentar sitios sagrados y construir "mapas vivos" que cuestionan representaciones estatales del espacio (Granda, 2012). Esta práctica articula saberes ecológicos tradicionales —como el registro de ciclos agrícolas mediante claves lunares en *kichwa*— con modelos científicos contemporáneos, enriqueciendo el aprendizaje de las ciencias naturales y la comprensión de las relaciones entre naturaleza y cultura (Nesterova y Jackson, 2023).

La memoria biocultural constituye otro componente central. El registro de topónimos indígenas contribuye a preservar la memoria colectiva; no obstante, estos nombres estarían en riesgo de desaparecer en la última década (Nesterova y Jackson, 2023). La cartografía social participativa permite documentar y preservar estas denominaciones, fortaleciendo la identidad cultural y territorial de las comunidades. Al visibilizar territorios ancestrales, puede actuar como una herramienta decolonial que cuestiona narrativas dominantes sobre el espacio y la cultura.

3.3.4.4.2 Hermenéutica del territorio en la EIB

El análisis hermenéutico de los mapas sociales permite distinguir tres capas de significado —geográfica, simbólica y política— que expresan la complejidad del territorio y su potencial pedagógico.

3.3.4.4.2.1 Capa geográfica

Sus elementos clave son los límites, los recursos hídricos y la biodiversidad. Su función pedagógica se relaciona con la enseñanza de las ciencias naturales, al permitir que los estudiantes comprendan la distribución de recursos y ecosistemas de su entorno y articulen conceptos de geografía física y ecología con su experiencia territorial.

3.3.4.4.2.2 Capa simbólica

Incluye mitos fundacionales y sitios ceremoniales, y cumple una función de transmisión intergeneracional. Al mapear estos elementos, los estudiantes pueden profundizar en la cosmovisión de sus comunidades y fortalecer su identidad cultural. En Riobamba, Ecuador, se reporta que la incorporación de mitos locales, como el Aya Uma, permitió reestructurarse significativamente el contenido educativo de ciencias sociales, promoviendo un aprendizaje más contextualizado (Estudio UPS, 2021).

3.3.4.4.2.3 Capa política

Comprende conflictos territoriales y reivindicaciones comunitarias, con una función pedagógica orientada a la formación ciudadana crítica. Su análisis permite abordar problemas sociales

complejos y favorecer la participación activa y el ejercicio de derechos. En conjunto, las tres capas muestran que la cartografía social no solo facilita el aprendizaje de contenidos académicos, sino que también puede fortalecer la identidad cultural y promover una educación contextualizada.

3.3.4.4.3 Tensiones ontológicas

La integración de la cartografía social en la EIB pone en evidencia tensiones ontológicas entre una visión utilitaria de la naturaleza y una concepción sagrada de esta. Mientras las ciencias modernas pueden aproximarse a la naturaleza desde lógicas de aprovechamiento y control, la cosmovisión andina la concibe como un ser ligado a la espiritualidad y a la vida humana (Mignolo, 2018). Esta tensión exige un diálogo epistemológico que reconozca y valore perspectivas diversas.

También se identifican desafíos en la evaluación basada en la reciprocidad (ayni). Mayoritariamente los docentes presentan dificultades para evaluar aprendizajes vinculados con este principio, situación asociada a la ausencia de indicadores comunitarios en los sistemas de evaluación tradicionales (Walsh, 2012). Este dato plantea la necesidad de revisar los sistemas de evaluación para hacerlos más pertinentes a las prácticas culturales locales.

3.3.4.4.4 Tensiones metodológicas

Otra tensión aparece entre los estándares hegemónicos de "calidad educativa" y los indicadores comunitarios. Los primeros suelen privilegiar la estandarización y las métricas cuantitativas del rendimiento académico; en contextos interculturales, en cambio, pueden requerirse indicadores relacionados con la restauración de cuencas hidrográficas o la revitalización de prácticas culturales, que expresen de manera más directa el impacto social y ambiental del aprendizaje (Estermann, 2008).

La cartografía social, entendida como una "epistemología fronteriza" en diálogo con Mignolo (2018), abre espacios de encuentro entre distintas formas de comprender el territorio. Su implementación exige una lectura crítica de las epistemologías dominantes y una colaboración intergeneracional que permita construir currículos pertinentes. En esta línea, la cartografía social puede desafiar narrativas dominantes sobre el espacio y la cultura y favorecer nuevas formas de conocimiento territorial (Habegger y Mancila, 2006). Al mismo tiempo, existe el riesgo de que sea empleada de forma instrumental para legitimar estructuras de poder hegemónicas, lo que hace necesaria una reflexión crítica sobre su uso y alcance (Arrillaga, 2018).

3.3.4.4.5 Participación comunitaria y gobernanza educativa

La cartografía social constituye una herramienta para promover la colaboración intergeneracional y la participación comunitaria en el ámbito educativo. Involucrar a personas mayores y líderes comunitarios en los procesos de mapeo facilita la transmisión de conocimientos tradicionales y la revitalización de prácticas culturales (Granda, 2012). Asimismo, cuando las comunidades participan activamente en la construcción curricular, se favorece que los contenidos respondan a sus contextos y necesidades (UPS, 2021).

3.3.4.5 Conclusiones

La revisión realizada sobre el uso de la cartografía social en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) permite identificar tres hallazgos centrales. El primero se relaciona con una hermenéutica territorial pluri epistémica: la cartografía social no solo facilita la comprensión del territorio, sino que incorpora diversas perspectivas epistémicas. Al mapear espacios geográficos y relaciones simbólicas y culturales, promueve un diálogo entre conocimiento científico y saber ancestral, enriqueciendo el aprendizaje y fortaleciendo la relación de los estudiantes con su entorno (Granda, 2012).

El segundo hallazgo se vincula con la construcción curricular mediante el diálogo entre comunidades, escuelas y autoridades. Esta articulación busca garantizar que los contenidos sean pertinentes para los territorios. En Riobamba, Ecuador, se reporta que la inclusión de mitos locales en el currículo de ciencias sociales permitió reestructurar el 40 % del contenido educativo, favoreciendo un aprendizaje contextualizado (UPS, 2021).

El tercer hallazgo plantea la necesidad de reformular los sistemas de evaluación hacia criterios bioculturales. La cartografía social exige revisar métodos de evaluación tradicionales e incorporar indicadores comunitarios capaces de mostrar el impacto social y ambiental del aprendizaje, como la recuperación de cuencas hidrográficas mediante técnicas ancestrales.
A partir de estos resultados, se propone avanzar en la creación de protocolos de investigación-acción que integren estas prácticas como metodologías habituales en la formación docente en contextos interculturales. Esto contribuiría a consolidar la cartografía social como herramienta para el diálogo entre diversas formas de conocimiento y para la construcción de una educación más inclusiva y pertinente para las comunidades.

Referencias bibliográficas

Arrillaga, C. E. L. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. Revista Scientific, 3(10), 232–247. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/273

Ávila, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica. Estudios Pedagógicos, 46(3), 21–31. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300021

Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas. Revista ORL, 11(2), 139–153. https://doi.org/10.14201/orl.22015

Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. Editorial Abya-Yala.

Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.

González, M. (2024). Cartografía social para la formación educativa y construcción de ciudadanía en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en el Estado de Oaxaca, México. Revista Punto Cero, 29(48), 54–70. https://doi.org/10.35319/puntocero.202448230

Granda Merchán, M. (2012). Cartografía social en la EIB. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 5(1), 110–125.

Habegger, S., y Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Revista Araciega*, *14*, 1-10.

Mignolo, W. D. (2018). *La opción descolonial: Una opción epistémica política*. Ediciones Akal.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2014-00010-A. Mineduc. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf

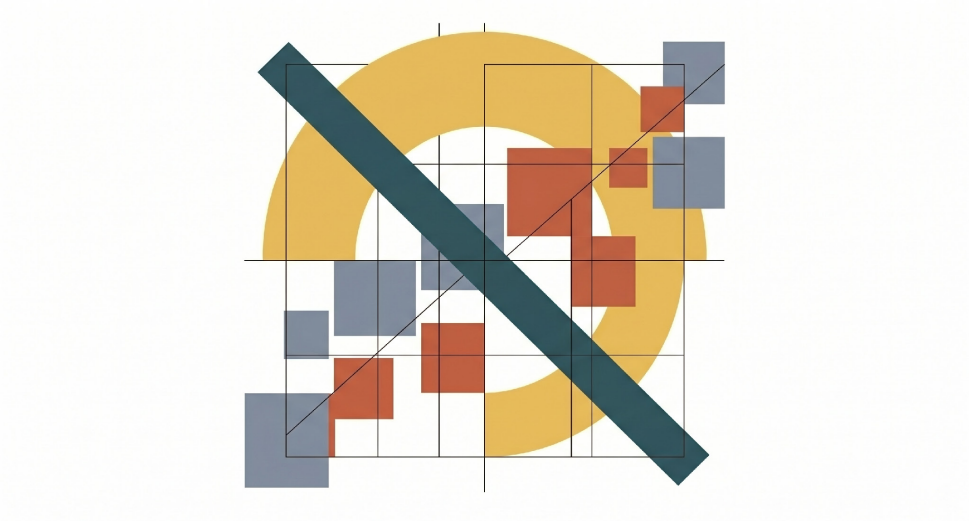
Nesterova, Y., & Jackson, L. (2023). Indigenous education and ecological spirituality. Comparative Education Review, 67(1), 45–67. https://doi.org/10.1086/722765

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372(n71), 1–9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Universidad Politécnica Salesiana. (2021). *Cartografía social y currículo situado en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): Proyecto de investigación e informe técnico*. Grupo de Investigación Educación Intercultural / UPS.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En V. M. Candau (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto de Pedagogía Popular.

Estrategias para la Detección de Dificultades Narrativas en el Aula: ¿Cuándo y Cómo Derivar a Especialistas?



Ruth Fabiola Palacios Coello

Filiación: Universidad de Cuenca

https://orcid.org/0009-0002-5843-551X

Yralis Juanita Alcalá Aristimuño

Filiación: Universidad de Cuenca

https://orcid.org/0009-0001-4036-4146

Miriam Alexandra Lucio Bravo

Filiación: Universidad de Cuenca

https://orcid.org/0000-0002-6497-6518

3.3.6 Estrategias para la detección de dificultades narrativas en el aula: ¿cuándo y cómo derivar a especialistas ?

3.3.6.1 Fundamentación

El lenguaje oral ocupa un lugar central en el desarrollo infantil y en la participación del niño dentro del contexto educativo. A través del lenguaje, los estudiantes no solo comunican necesidades e ideas, sino que explican experiencias, organizan acontecimientos, comprenden consignas, establecen relaciones entre hechos y construyen conocimientos. Dentro de estas habilidades, la narración constituye una forma particularmente compleja de uso del lenguaje, ya que requiere articular diferentes recursos lingüísticos y cognitivos para producir un mensaje organizado y comprensible para el interlocutor. Narrar implica seleccionar información relevante, mantener un tema, establecer relaciones temporales y causales, organizar los acontecimientos y utilizar recursos léxicos y morfosintácticos que permitan construir un discurso coherente. Por esta razón, las narrativas ofrecen una oportunidad especialmente valiosa para observar el funcionamiento del lenguaje en situaciones próximas a la comunicación cotidiana y a las demandas propias del ámbito escolar (Jensen de López *et al*., 2026).

El estudio de las habilidades narrativas permite considerar tanto aspectos relacionados con la microestructura, entre ellos la construcción de los enunciados, el vocabulario, la morfosintaxis y determinados mecanismos de cohesión, como componentes de macroestructura, vinculados con la organización global del relato, la secuencia de los acontecimientos y la incorporación de los elementos necesarios para que una historia pueda ser comprendida. Investigaciones recientes realizadas con población hispanohablante muestran que los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) pueden presentar diferencias en ambos niveles de organización narrativa. En un estudio con niños hispanohablantes de entre 7 y 11 años, Suárez-Romón *et al.* (2024) encontraron diferencias entre participantes con TDL y desarrollo típico en medidas como el número de enunciados, la longitud media del enunciado y la cantidad de acontecimientos incluidos en las narraciones, así como una mayor frecuencia de errores morfológicos y fonológicos en el grupo con TDL. Estos hallazgos refuerzan el valor de las muestras narrativas para obtener información acerca del desempeño lingüístico infantil en contextos comunicativos más amplios que la producción de palabras u oraciones aisladas.

Sin embargo, el desempeño narrativo no depende exclusivamente de las habilidades lingüísticas. La producción de un relato requiere recuperar y organizar información, mantenerla activa mientras se construye el discurso y considerar qué información necesita el interlocutor para comprenderlo. Además, determinados factores socioemocionales pueden influir en la manera en que el niño comunica experiencias personales. Gabaj *et al.* (2025), al estudiar la producción de narrativas personales en niños con y sin TDL, analizaron precisamente la contribución de mecanismos de memoria y del funcionamiento socioemocional al desempeño narrativo. Esta interacción entre diferentes procesos resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, porque una dificultad observada durante una actividad narrativa no puede interpretarse, de manera aislada, como evidencia de un trastorno específico. Una producción poco organizada, breve o lingüísticamente

limitada puede constituir una señal que merece atención, pero requiere ser comprendida dentro del funcionamiento global del niño y de las características de la situación en la que se produjo.

En este punto, el docente ocupa una posición privilegiada para la observación inicial. La interacción cotidiana con los estudiantes le permite apreciar su desempeño comunicativo en distintas actividades, interlocutores y niveles de exigencia, así como reconocer dificultades que se mantienen en el tiempo y que pueden repercutir en el aprendizaje. Esta observación adquiere especial relevancia porque las dificultades del lenguaje no siempre resultan evidentes y, en determinados casos, pueden confundirse con problemas de atención, conducta, comprensión de contenidos o bajo rendimiento académico. Griffiths *et al.* (2025), a partir de una amplia cohorte de escolares, encontraron que las dificultades lingüísticas reportadas por docentes al inicio de la escolaridad se asociaban con el rendimiento posterior en lectura, escritura, fonética y matemáticas varios años después. Estos resultados respaldan el valor de la información aportada por el profesorado como parte del proceso de reconocimiento de estudiantes que podrían requerir apoyos o una valoración más específica.

Reconocer este papel del docente no supone atribuirle funciones diagnósticas. El TDL se caracteriza por la presencia de dificultades persistentes del lenguaje que producen un impacto funcional en la comunicación o el aprendizaje y cuyo diagnóstico requiere integrar información procedente de diferentes fuentes. La literatura reciente continúa señalando la necesidad de evitar decisiones diagnósticas sustentadas únicamente en una puntuación, una conducta o una tarea lingüística aislada. La identificación y descripción del TDL exige considerar el perfil lingüístico del niño, la repercusión funcional de sus dificultades y los resultados de una evaluación especializada (Kuiack & Archibald, 2024). De manera concordante, los enfoques actuales de evaluación narrativa plantean que las muestras de discurso enriquecen la comprensión del funcionamiento comunicativo del niño y pueden contribuir a la toma de decisiones clínicas, pero deben integrarse con otras fuentes de información dentro de un proceso de evaluación más amplio (Jensen de López *et al.*, 2026).

Desde esta perspectiva, la finalidad del presente taller no es preparar a los docentes para diagnosticar un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, sino fortalecer su capacidad para observar, registrar y comunicar manifestaciones que puedan constituir señales de alerta. Se busca que los futuros docentes aprendan a describir lo que el niño hace frente a determinadas demandas comunicativas, identifiquen cuándo una dificultad se presenta de forma persistente o interfiere con su participación y aprendizaje, y dispongan de criterios básicos para comunicar estas observaciones y orientar oportunamente la derivación hacia los profesionales correspondientes. De esta manera, la observación pedagógica puede convertirse en un componente valioso de un proceso interdisciplinario de identificación y atención temprana, manteniendo una clara diferenciación entre las competencias propias del ámbito educativo y aquellas que corresponden a la evaluación y diagnóstico especializados.

3.3.6.2 Objetivos

3.3.6.2.1 Objetivo general

Dotar a los docentes en formación de herramientas prácticas para observar, identificar, registrar y comunicar señales de alerta en el desarrollo del lenguaje narrativo infantil, así como orientar oportunamente la derivación de los estudiantes que requieran valoración especializada.

3.3.6.2.2 Objetivos específicos

1. Explicar la importancia de la narración oral y escrita como indicador del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.
2. Identificar señales de alerta en la producción narrativa que, por su persistencia o repercusión en la comunicación y el aprendizaje, indiquen la conveniencia de una valoración especializada.
3. Brindar orientaciones para que los docentes registren y comuniquen de manera objetiva las dificultades observadas y reconozcan cuándo resulta pertinente derivar al estudiante hacia profesionales de lenguaje, fonoaudiología, psicología u otros especialistas, según las características identificadas.

3.3.6.3 Metodología

El taller se desarrollará con un enfoque práctico e interactivo, mediante el análisis de producciones narrativas infantiles, espacios de discusión y actividades grupales. Se promoverá la participación activa de los docentes en formación a partir de situaciones vinculadas con el contexto escolar, favoreciendo la reflexión sobre el lenguaje infantil y sobre su papel en la identificación inicial de posibles dificultades. La propuesta busca fortalecer la observación pedagógica y la documentación de señales de alerta, sin atribuir al docente funciones diagnósticas.

Análisis de muestras narrativas: revisión de producciones orales y escritas infantiles previamente anonimizadas y autorizadas para fines formativos, o de casos didácticos elaborados por las autoras, con el propósito de reconocer características relevantes del desempeño narrativo y posibles señales de alerta. Las muestras serán utilizadas exclusivamente con fines educativos y no para establecer diagnósticos o clasificar a los niños participantes..

Ejercicios de observación: identificación y descripción de manifestaciones presentes en las narraciones orales y escritas, considerando aspectos como la organización y secuencia del relato, la claridad del mensaje, el vocabulario, la construcción de los enunciados y la capacidad para establecer relaciones temporales y causales. Se enfatizará la importancia de observar la persistencia de las dificultades y su posible repercusión en la comunicación, la participación y el aprendizaje.

Estrategias aplicables: orientaciones para registrar de manera objetiva las observaciones realizadas en el aula, comunicar la información relevante a las familias y a los profesionales involucrados, y reconocer cuándo resulta pertinente activar un proceso de derivación para valoración especializada. Estas orientaciones se abordarán desde una perspectiva interdisciplinaria,

considerando que las necesidades identificadas pueden requerir la participación de profesionales de lenguaje, fonoaudiología, psicología u otras áreas, según las características observadas.

3.3.6.4 Estructura del taller

3.3.6.4.1 Antes del taller

Participantes: moderador, ponentes y docentes en formación.
La fase inicial contempla los siguientes momentos:

1. Bienvenida e introducción a cargo de la moderación: presentación del propósito del taller, su relevancia para la práctica docente y explicación de la dinámica de trabajo.

2. Preguntas generadoras planteadas por las ponentes:

¿Qué importancia tiene la narración en el desarrollo del lenguaje infantil?

¿Qué características de la producción narrativa de un estudiante pueden constituir señales de alerta cuando se presentan de manera persistente o interfieren con su comunicación y aprendizaje?

¿Qué información debería observar, registrar y comunicar el docente antes de considerar una derivación, y hacia qué profesional o servicio resulta pertinente orientarla según las características identificadas?

¿Cómo diferenciar una observación pedagógica de una conclusión diagnóstica al comunicar las dificultades identificadas en el aula?

3.3.6.4.2 Durante el taller

3.3.6.4.2.1 Presentación del tema

Duración aproximada: 15 minutos.

Yralis Alcalá: el lenguaje narrativo como espacio de observación del desempeño comunicativo infantil; componentes de microestructura y macroestructura y principales señales lingüísticas que pueden requerir una valoración especializada.

- Fabiola Palacios: observación pedagógica de las dificultades narrativas en el aula; registro objetivo de las manifestaciones observadas y diferenciación entre una señal de alerta y una conclusión diagnóstica.
- Miriam Lucio: factores emocionales, conductuales y contextuales que pueden incidir en el desempeño comunicativo y criterios generales para considerar una valoración psicológica.

- De manera conjunta, las ponentes presentarán una ruta básica de actuación que permita al docente reconocer qué información debe registrar y comunicar y hacia qué profesional o servicio puede orientarse la valoración, según las características observadas.

3.3.6.4.2.2 Actividad práctica

Duración aproximada: 30 minutos.

- Ejercicio 1. Observar antes de interpretar: los participantes revisarán muestras breves de narraciones infantiles orales o escritas, previamente anonimizadas o elaboradas con fines didácticos, e identificarán características observables relacionadas con la organización del relato, secuencia de acontecimientos, claridad del mensaje, vocabulario, construcción de enunciados y establecimiento de relaciones temporales y causales.
- Ejercicio 2. De la observación al registro pedagógico: organizados en pequeños grupos, los participantes registrarán las manifestaciones identificadas utilizando una guía breve de observación. Diferenciarán entre lo que efectivamente se observa en la producción del estudiante y las interpretaciones que no pueden establecerse únicamente a partir de esa muestra. Se considerarán, además, la persistencia de las dificultades, su repercusión en la comunicación y el aprendizaje y los apoyos pedagógicos que hayan sido proporcionados.
- Ejercicio 3. ¿Observar, apoyar o derivar?: a partir de situaciones educativas breves, los participantes discutirán qué actuación resultaría pertinente: continuar la observación y el apoyo pedagógico, comunicar las dificultades identificadas a la familia y al equipo institucional, o recomendar una valoración especializada. Cuando se considere necesaria una derivación, deberán justificar qué información sustenta esa decisión y qué profesional o servicio sería pertinente consultar de acuerdo con las características observadas.

3.3.6.4.2.3 Reflexión y socialización

Duración aproximada: 20 minutos.

- Discusión grupal sobre la importancia de una derivación oportuna sustentada en observaciones pedagógicas suficientemente documentadas
- Análisis de barreras presentes en el contexto educativo para la identificación de dificultades del lenguaje y de factores psicológicos.
- Intercambio de estrategias para fortalecer la comunicación y coordinación entre docentes y especialistas.
- Reflexión sobre los límites del rol docente, diferenciando la identificación y comunicación de señales de alerta de los procesos de evaluación y diagnóstico que corresponden a profesionales especializados.

3.3.6.4.3 Después del taller

3.3.6.4.3.1 Sistematización de reflexiones

- Recopilación de inquietudes y aprendizajes de los participantes.
- Elaboración y entrega de una guía breve de observación pedagógica del lenguaje narrativo, que incluya señales de alerta, orientaciones para el registro de las manifestaciones observadas y criterios generales para considerar una valoración especializada. Se aclarará expresamente que esta guía constituye un recurso de apoyo para la observación docente y no un instrumento de tamizaje o diagnóstico.

3.3.6.4.3.2 Conclusiones finales

- Reconocimiento del papel docente en la observación temprana de posibles dificultades.
- Recomendaciones para registrar y documentar dificultades narrativas observadas en el aula.
- Orientaciones generales para comunicar las señales de alerta identificadas y canalizar al estudiante hacia el profesional o servicio correspondiente, de acuerdo con las características observadas y con los procedimientos establecidos en el contexto educativo.

3.3.6.4.4 Dinámica de cierre

- Espacio de preguntas y respuestas.
- Reflexión final sobre la importancia de la identificación y derivación oportunas ante señales de alerta persistentes.
- Entrega de material complementario con estrategias, ejemplos de registro pedagógico, guía de observación y ruta general de derivación.

3.3.6.5 Resultados esperados

- Los docentes en formación reconocerán señales de alerta relevantes en la narración infantil.
- Los participantes contarán con estrategias para documentar de manera objetiva sus observaciones y orientar oportunamente la derivación de los estudiantes que requieran una valoración especializada.
- Se fortalecerá la coordinación entre docentes y profesionales especializados para favorecer una atención integral de los niños que presenten posibles dificultades del lenguaje.

El taller proporcionará a los futuros docentes herramientas para actuar como agentes de observación inicial de señales de alerta en el lenguaje narrativo, favoreciendo su registro y comunicación oportuna y promoviendo el trabajo interdisciplinario con los profesionales responsables de la evaluación especializada.

3.3.6.6 Circuito orientativo de observación y derivación en el contexto educativo ecuatoriano

La identificación de señales de alerta en el lenguaje dentro del contexto escolar constituye el punto de partida de un proceso de acompañamiento y no una conclusión diagnóstica. En el Sistema Nacional de Educación ecuatoriano, la identificación puede surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el docente observa dificultades que interfieren con el desempeño del estudiante. El Instructivo para la aplicación de la evaluación psicopedagógica contempla expresamente, entre otras manifestaciones, las dificultades verbales y comportamentales que pueden ser advertidas por el docente durante su interacción cotidiana con el estudiante (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Educación

A partir de este marco, en el taller se presentará una ruta orientativa de actuación docente, organizada en los siguientes momentos:

3.3.6.6.1. Observación pedagógica.

El docente identifica manifestaciones persistentes que llaman su atención durante situaciones habituales de enseñanza y comunicación. En el caso del lenguaje narrativo, estas pueden relacionarse con dificultades para organizar y secuenciar acontecimientos, expresar con claridad una experiencia, establecer relaciones temporales o causales, utilizar vocabulario acorde con las demandas escolares, construir enunciados suficientemente elaborados o comprender y responder preguntas relacionadas con un relato. La observación deberá considerar diferentes momentos y actividades, evitando extraer conclusiones a partir de una única producción.

3.3.6.6.2. Registro de la información.

Las observaciones se documentarán mediante descripciones objetivas de lo que el estudiante realiza, las circunstancias en las que ocurre, la frecuencia o persistencia de la dificultad, los apoyos pedagógicos proporcionados y la respuesta obtenida. El registro evitará etiquetas diagnósticas y expresiones interpretativas que no estén sustentadas en la conducta observada. La normativa educativa ecuatoriana contempla, dentro del proceso previo a la evaluación psicopedagógica, insumos como la ficha de identificación, el acta de reunión, la autorización correspondiente y la ficha de derivación, esta última gestionada por el docente conjuntamente con la autoridad institucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Educación

3.3.6.6.3. Comunicación con la institución educativa y la familia.

Cuando las dificultades persisten o interfieren con la participación, la comunicación o el aprendizaje, el docente comunica las observaciones siguiendo los procedimientos de su institución educativa. La familia deberá ser informada sobre las manifestaciones observadas y sobre la conveniencia de ampliar la valoración cuando corresponda. Esta comunicación debe centrarse en hechos observables y evitar anticipar un diagnóstico.

3.3.6.6.4. Activación de la valoración psicopedagógica.

En el contexto ecuatoriano, las necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad corresponden al ámbito de actuación de los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE), entre cuyas funciones se encuentran la detección de necesidades educativas específicas y la evaluación psicopedagógica. Para las necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad, las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) cumplen funciones especializadas de evaluación y acompañamiento. La normativa prevé además disposiciones transitorias de acompañamiento por parte de UDAI y docentes de apoyo mientras se completa la implementación de los Departamentos de Inclusión Educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023a).

3.3.6.6.5. Derivación según las características observadas.

La valoración psicopedagógica no excluye la necesidad de evaluaciones especializadas adicionales. Cuando las manifestaciones predominantes corresponden a dificultades persistentes de comprensión o expresión oral, vocabulario, morfosintaxis, discurso o narración, resulta pertinente recomendar a la familia una valoración especializada del lenguaje por fonoaudiología o por el profesional competente en lenguaje. Esta evaluación permitirá determinar la naturaleza, extensión e impacto funcional de las dificultades y establecer, cuando corresponda, un diagnóstico. La literatura actual señala que el diagnóstico de TDL requiere integrar diversas fuentes de información y un análisis especializado del perfil lingüístico, por lo que no puede establecerse a partir de una observación docente o de una única muestra narrativa (Kuiack & Archibald, 2024).

Cuando las manifestaciones observadas incluyan dificultades emocionales, conductuales, relacionales o psicosociales que interfieran significativamente con la comunicación, la participación o el aprendizaje, deberá considerarse la intervención del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y, cuando corresponda, la derivación para valoración psicológica. El modelo de gestión del DECE contempla procesos de detección, atención psicosocial, derivación externa y seguimiento, así como la coordinación con otros servicios educativos y profesionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023b).

Asimismo, la presencia de indicadores que hagan sospechar dificultades auditivas, neurológicas, sensoriales o del desarrollo deberá conducir a la recomendación de una valoración por los profesionales de salud correspondientes. En estos casos, la derivación debe entenderse como un proceso interdisciplinario y no como la búsqueda de una explicación única para las dificultades observadas.

3.3.6.6.6. Retroalimentación y seguimiento en el aula.

La derivación no finaliza la participación del docente. Una vez realizada la valoración especializada, las recomendaciones pertinentes deben traducirse, respetando la confidencialidad

del estudiante, en apoyos y estrategias aplicables al contexto educativo. La coordinación entre familia, docentes y profesionales permite dar continuidad al acompañamiento y observar la respuesta del estudiante a las estrategias implementadas.

Esta ruta no pretende establecer una secuencia diagnóstica rígida ni convertir al docente en evaluador clínico. Su finalidad es ofrecer un marco para organizar la observación pedagógica, documentar las dificultades identificadas, comunicarlas de manera responsable y facilitar el acceso oportuno del estudiante a los profesionales y servicios que correspondan.

3.3.6.7 Consideraciones éticas para el uso de muestras narrativas infantiles

Las producciones narrativas utilizadas durante el taller tendrán exclusivamente fines formativos. Cuando se empleen muestras procedentes de niños reales, estas deberán estar previamente anonimizadas, eliminando nombres, datos personales, referencias a instituciones, familiares u otra información que pudiera permitir la identificación directa o indirecta del estudiante.

El uso de registros de audio, video, fotografías, producciones escritas u otros materiales provenientes de casos reales estará condicionado a la existencia de la autorización correspondiente para su utilización con fines académicos o formativos. Cuando no se cuente con dicha autorización, se recurrirá a muestras adaptadas, casos compuestos o ejemplos elaborados por las autoras a partir de características lingüísticas y educativas generales, sin que estos puedan asociarse con un niño específico.
La presentación de las muestras buscará preservar en todo momento la dignidad, privacidad y confidencialidad de los niños y sus familias. En consecuencia, las producciones no serán utilizadas para etiquetar, clasificar ni establecer diagnósticos durante el taller. Su finalidad será favorecer el aprendizaje de estrategias de observación pedagógica, descripción objetiva y toma de decisiones respecto de la necesidad de ampliar la valoración por parte de profesionales especializados.

Asimismo, se explicará a los participantes que la documentación realizada durante las actividades prácticas tendrá un carácter estrictamente educativo y que las inferencias derivadas de una muestra aislada no deben trasladarse automáticamente a situaciones reales ni utilizarse para formular conclusiones diagnósticas.

3.3.6.8 Requerimientos técnicos

- Proyector multimedia.
- Parlantes de audio.
- Pantalla.
- Laptop

3.3.6.9 Guía breve de observación pedagógica del lenguaje narrativo

La presente guía tiene como finalidad orientar al docente en la observación y registro de manifestaciones relacionadas con el lenguaje narrativo infantil que, por su persistencia o repercusión en la comunicación y el aprendizaje, pueden justificar un seguimiento más cercano o una valoración especializada. Su propósito es facilitar una descripción organizada del desempeño comunicativo del estudiante dentro de situaciones habituales del aula y favorecer la comunicación de información relevante a las familias y a los profesionales que intervengan posteriormente.

La selección de los aspectos incluidos en esta guía se sustenta en estudios recientes sobre evaluación narrativa y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Suárez-Romón *et al.* (2024), en población infantil hispanohablante, analizaron las narraciones considerando componentes de microestructura y macroestructura, y encontraron diferencias entre niños con TDL y desarrollo típico en variables como la cantidad de enunciados, la longitud media del enunciado, el número de acontecimientos narrados y la frecuencia de errores morfológicos y fonológicos. Estos hallazgos respaldan la utilidad de observar no solamente cuánto habla un niño, sino también cómo organiza lingüísticamente sus producciones y qué información logra incorporar en ellas.

En relación con la organización global del discurso, Andreou y Lemoni (2025) señalan que la macroestructura narrativa comprende el contenido y la organización general de la historia e incluye, entre otros aspectos, la presencia y secuenciación de acontecimientos y la organización episódica del relato. Por su parte, Jensen de López *et al.* (2026) proponen analizar las narrativas personales desde diferentes componentes complementarios: pragmático, planificación de la macroestructura, proposicional y lingüístico. Este planteamiento resulta especialmente útil para el ámbito educativo porque permite comprender que una narración eficaz no depende únicamente de la corrección gramatical, sino también de la capacidad para organizar la información, expresar relaciones entre los acontecimientos y proporcionar al interlocutor los elementos necesarios para comprender la experiencia relatada. Frontiers

Asimismo, la producción narrativa no depende exclusivamente de las habilidades lingüísticas. Gabaj *et al.* (2025) encontraron que la elaboración de narrativas personales se relaciona también con mecanismos de memoria y con variables socioemocionales. En su estudio, las narrativas fueron analizadas en los niveles lingüístico, proposicional, de planificación macroestructural y pragmático. Estos resultados justifican que la observación docente considere el desempeño narrativo dentro del contexto general del estudiante y evite atribuir automáticamente una dificultad narrativa a un trastorno del lenguaje.

La información obtenida por el docente puede constituir un aporte relevante para la identificación inicial de estudiantes que requieren apoyos adicionales. Griffiths *et al.* (2024) encontraron que las dificultades lingüísticas reportadas por docentes al ingreso escolar se

relacionaban con resultados académicos posteriores, lo que refuerza el valor de la observación sistemática realizada en situaciones educativas naturales. Sin embargo, esta información debe entenderse como una fuente dentro de un proceso más amplio y no como un procedimiento diagnóstico.

Por tanto, los aspectos que se presentan a continuación deben utilizarse como categorías de observación pedagógica y no como criterios diagnósticos.
Esta guía no constituye una prueba de tamizaje, una escala de puntuación ni un instrumento diagnóstico. La presencia de una o varias manifestaciones no permite establecer la existencia de TDL ni de otra condición. Las observaciones deben analizarse considerando la edad del estudiante, sus experiencias lingüísticas y culturales, las oportunidades de aprendizaje recibidas, la persistencia de las dificultades, la respuesta a los apoyos proporcionados y su repercusión en la comunicación, la participación y el aprendizaje.

3.3.6.9.1 Aspectos del lenguaje narrativo que pueden observarse en el aula

Dimensión de observación	¿Qué puede observar el docente?	Manifestaciones que conviene registrar cuando son persistentes
Organización global del relato	Si el estudiante logra construir un relato comprensible, manteniendo una idea general y organizando la información necesaria para comunicar lo sucedido.	El relato resulta difícil de seguir, presenta información desorganizada, se desvía reiteradamente del tema o no permite comprender con claridad qué ocurrió.
Secuenciación de acontecimientos	Si los hechos aparecen relacionados y siguen un orden temporal o lógico que permita reconstruir la historia.	Los acontecimientos aparecen aislados, desordenados o con frecuentes cambios en la secuencia, incluso cuando el estudiante recibe preguntas o apoyos para organizarla.
Relaciones temporales y causales	Si el estudiante establece relaciones entre los acontecimientos utilizando recursos como antes, después, entonces, porque, mientras o expresiones equivalentes.	Presenta dificultad reiterada para expresar cuándo sucedieron los acontecimientos, por qué ocurrieron o qué consecuencia tuvo una acción.
Contenido e información relevante	Si incorpora personajes, acciones, lugares, acontecimientos y otra información necesaria para que el interlocutor comprenda el relato.	Omite información esencial, da por conocidos datos que no ha mencionado o necesita numerosas preguntas del interlocutor para completar la historia.

Dimensión de observación	¿Qué puede observar el docente?	Manifestaciones que conviene registrar cuando son persistentes
Vocabulario	La variedad y precisión de las palabras que utiliza para expresar personajes, acciones, características y acontecimientos.	Recurre de manera persistente a un repertorio muy limitado de palabras, utiliza términos generales en lugar de vocabulario más preciso o presenta dificultades frecuentes para encontrar las palabras que necesita.
Construcción de enunciados y morfosintaxis	Cómo combina las palabras para formar enunciados y expresar relaciones entre ideas.	Utiliza persistentemente enunciados muy breves, incompletos o poco claros, o presenta dificultades morfosintácticas que interfieren con la comprensión del mensaje.
Cohesión del discurso	Cómo relaciona unos enunciados con otros, mantiene los referentes y utiliza conectores para dar continuidad al relato.	Cambia de referente sin aclararlo, establece pocas relaciones entre sus ideas o produce fragmentos del discurso cuya conexión resulta difícil de interpretar.
Comprensión narrativa	Si comprende los acontecimientos principales de una historia, identifica información relevante y establece relaciones entre lo que ocurre.	Presenta dificultades reiteradas para responder preguntas sobre el relato, explicar causas o consecuencias, recuperar información relevante o expresar el sentido general de una historia.
Adecuación al interlocutor	Si considera qué información necesita la otra persona para comprender lo que está contando.	Omite antecedentes necesarios, cambia de tema sin contextualizar o requiere frecuentes solicitudes de aclaración para que el interlocutor comprenda su mensaje.
Respuesta a los apoyos pedagógicos	Cómo cambia su desempeño cuando recibe imágenes, preguntas orientadoras, organizadores visuales, repetición, modelado u otras ayudas.	Las dificultades se mantienen de forma significativa a pesar de recibir apoyos adecuados y oportunidades para reorganizar o ampliar su producción.

Los componentes incluidos en esta tabla no poseen el mismo valor diagnóstico ni deben sumarse para establecer una puntuación. Suárez-Romón *et al.* (2024) muestran la relevancia de considerar conjuntamente indicadores de microestructura y macroestructura en la narrativa infantil, mientras que Jensen de López *et al.* (2026) plantean un análisis multidimensional del discurso que integra componentes lingüísticos, proposicionales, macroestructurales y pragmáticos. En consecuencia, la observación pedagógica debe centrarse en el perfil global de desempeño, en la persistencia de las dificultades y en su repercusión funcional, y no en la presencia aislada de una determinada conducta.

3.3.6.9 .2 ¿Cómo registrar las observaciones?

El registro docente debe privilegiar descripciones objetivas y ejemplos concretos. Cuando una producción narrativa genere preocupación, se recomienda consignar la actividad en la que ocurrió, la demanda planteada al estudiante, la manifestación observada, los apoyos proporcionados y la respuesta obtenida. Cuando sea posible, resulta útil conservar un ejemplo textual breve de la producción del estudiante, ya que este tipo de información permite comunicar con mayor precisión la naturaleza de la dificultad observada.

El registro puede organizarse considerando los siguientes elementos:

- Fecha y situación de observación: actividad o contexto en el que se produjo la narración.
- Demanda planteada: qué se solicitó al estudiante.
- Manifestación observada: descripción concreta de lo que hizo o dijo.
- Ejemplo representativo: fragmento breve de la producción, cuando resulte pertinente.
- Apoyo proporcionado: preguntas, imágenes, repetición, organizadores, modelado u otras ayudas utilizadas.
- Respuesta al apoyo: cambios observados después de proporcionar la ayuda.
- Repercusión funcional: manera en que la dificultad afecta la comprensión, expresión, participación o aprendizaje.
- Persistencia: presencia de manifestaciones semejantes en diferentes momentos, actividades o contextos escolares.

La información debe redactarse diferenciando claramente la observación de la interpretación. Por ejemplo, en lugar de registrar “el estudiante tiene TDL”, sería más apropiado señalar: “durante el relato de una experiencia, el estudiante presentó dificultad para mantener la secuencia de los acontecimientos y omitió información necesaria para comprender lo sucedido; aun después de recibir preguntas orientadoras, requirió apoyo para reorganizar el relato”.
Esta distinción es particularmente importante porque el diagnóstico de TDL exige determinar la persistencia de las dificultades lingüísticas, su repercusión funcional y el perfil general de lenguaje mediante una valoración especializada. Kuiack y Archibald (2024) muestran, además, que incluso entre profesionales de fonoaudiología existen variaciones en la información y los resultados considerados necesarios para establecer el diagnóstico, lo que refuerza la necesidad de evitar conclusiones clínicas derivadas de una única conducta, tarea o muestra narrativa.

3.3.6.9.3 ¿Cuándo considerar la necesidad de una valoración especializada?

La decisión de comunicar las dificultades observadas y considerar una valoración especializada no debe depender del número de indicadores presentes. Resulta más pertinente analizar su persistencia, frecuencia, repercusión funcional y respuesta a los apoyos proporcionados.
Puede ser necesario ampliar la valoración cuando las dificultades:

- se mantienen a lo largo del tiempo y aparecen en diferentes actividades o situaciones comunicativas;
- interfieren de manera significativa con la comprensión, la expresión, la participación o el aprendizaje;
- persisten a pesar de que el estudiante ha recibido oportunidades de enseñanza y apoyos pedagógicos apropiados;
- requieren apoyos reiterados para responder a demandas lingüísticas habituales del contexto escolar;
- son observadas de manera coincidente por docentes, familiares u otros profesionales;
- afectan de forma evidente la capacidad del estudiante para comunicar lo que sabe, narrar experiencias o comprender información verbal;
- aparecen junto con manifestaciones emocionales, conductuales, auditivas, neurológicas o del desarrollo que justifican ampliar la valoración a otras áreas.

La consideración del impacto funcional es especialmente relevante. Kuiack y Archibald (2024) recuerdan que el concepto actual de TDL comprende dificultades persistentes del lenguaje que repercuten en la comunicación cotidiana o el aprendizaje. De manera complementaria, Griffiths *et al.* (2025) encontraron que las dificultades lingüísticas identificadas por docentes al inicio de la escolaridad se asociaban con el desempeño académico posterior. Por ello, la pregunta pedagógica no debe limitarse a si el estudiante produce una narración "correcta" o "incorrecta", sino también a determinar si las dificultades observadas están limitando su posibilidad de participar, aprender y comunicar sus conocimientos en el aula.

3.3.6.9.4 Factores que deben considerarse antes de interpretar una dificultad narrativa

Las dificultades narrativas no deben atribuirse automáticamente a un trastorno del lenguaje. Gabaj *et al.* (2025) demostraron que el desempeño narrativo puede estar relacionado también con mecanismos de memoria y variables socioemocionales. Asimismo, investigaciones recientes sobre narrativa y funciones ejecutivas señalan la participación de procesos como memoria de trabajo, actualización de información, atención y planificación en la comprensión y producción

narrativa. En consecuencia, una dificultad observada requiere ser analizada dentro del contexto global del estudiante y puede justificar, según sus características, la participación de profesionales de diferentes disciplinas.

Por esta razón, durante el taller se enfatizará la siguiente secuencia de actuación:

Observar → describir → registrar → proporcionar apoyos → observar la respuesta → comunicar → derivar cuando corresponda.

Esta secuencia no representa un procedimiento diagnóstico. Su finalidad es ayudar al docente a organizar la información obtenida en el aula y aportar datos relevantes a los profesionales encargados de realizar las evaluaciones especializadas.

La principal fortaleza de la observación docente reside en que permite conocer cómo el estudiante utiliza el lenguaje frente a demandas reales de comunicación y aprendizaje. Las narrativas constituyen una fuente particularmente rica de información porque requieren integrar diferentes componentes lingüísticos, discursivos y cognitivos. Sin embargo, su interpretación debe realizarse con prudencia. El docente puede reconocer patrones persistentes, documentar su repercusión y contribuir de manera decisiva a una derivación oportuna, pero la observación pedagógica no sustituye la evaluación especializada ni autoriza a establecer un diagnóstico.

Referencias

Andreou, G., & Lemoni, G. (2025). Narrative skills of children with developmental language disorder: Retelling in macrostructure. Frontiers in Education, 10, 1626433. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1626433

Gabaj, M., Kuvač Kraljević, J., & Westerveld, M. F. (2025). Contribution of memory mechanisms and socio-emotional functioning to the production of personal narratives in children with and without developmental language disorder. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 68(10), 4845–4864. https://doi.org/10.1044/2025_JSLHR-25-00047

Griffiths, S., Lucas, L., Gooch, D., & Norbury, C. F. (2025). Special educational needs provision and academic outcomes for children with teacher reported language difficulties at school entry. JCPP Advances, 5(2), e12264. https://doi.org/10.1002/jcv2.12264

Jensen de López, K., Gabaj, M., Gupta, V., Søndergaard Knudsen, H. B., & Kuvač Kraljević, J. (2026). Personal narrative assessment to guide clinical practices in the assessment and support of children with developmental language disorder: A tutorial. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Advance online publication. https://doi.org/10.1044/2026_LSHSS-25-00142

Kuiack, A. K., & Archibald, L. M. D. (2024). Identifying and describing developmental language disorder in children. International Journal of Language & Communication Disorders, 59(3), 1180–1193. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12984

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023a). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A: Normativa para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en el Sistema Nacional de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?force=0&id=20721

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023b). Modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/modelo-DECE.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Instructivo para la aplicación de la evaluación psicopedagógica. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-aplicacion-evaluacion-pedagogica.pdf

Suárez-Romón, M., Martínez López, V., & Suárez-Coalla, P. (2024). Instrumento MAIN para evaluar las habilidades narrativas en niños hispanohablantes con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 44(3), 100495. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100495

CAPÍTULO 4

Entre la norma y el territorio: la construcción de la política educativa desde la acción institucional, universitaria y comunitaria



Danilo Reiban Garnica
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0002-4192-0204

Janeth Morocho - Minchala
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0003-0150-5038

Maribel Sarmiento - Sarmiento
Filiación: Universidad Nacional de Educación
https://orcid.org/0000-0001-6477-6033

Introducción

La política educativa concentra una densidad de aspiraciones simultáneas inusual en la gestión pública. Se le exige garantizar derechos, reducir desigualdades, formar ciudadanos, impulsar el desarrollo económico y preservar identidades culturales dentro de territorios profundamente heterogéneos. Esa acumulación de expectativas constituye una característica estructural del campo. La educación opera al mismo tiempo como derecho individual, bien público, instrumento de política social y proyecto político sobre el tipo de sociedad que se pretende construir. En el Ecuador de las últimas dos décadas, esta complejidad adquirió especial relevancia. La reforma constitucional de 2008 reposicionó al Estado como garante activo del sistema escolar y propició una transformación institucional que produjo avances verificables junto con brechas persistentes en la realidad cotidiana de quienes habitan las aulas.

La literatura especializada aborda estas transformaciones desde ángulos parciales. Los análisis jurídicos examinan la arquitectura normativa, los enfoques de gestión pública estudian los modelos de gobernanza, la perspectiva pedagógica se concentra en el currículo y los estudios comunitarios priorizan la participación. Rara vez se examina la articulación entre estos planos o la tensión estructural que los atraviesa, expresada en la distancia entre la prescripción normativa y la producción territorial, entre la regulación estatal y la resignificación comunitaria, y entre el conocimiento generado por la universidad y la capacidad de absorción del sistema. Esa desconexión define la condición operativa de la política educativa ecuatoriana y su comprensión exige un análisis integrado que mantenga unidos los planos normativo, institucional, territorial y pedagógico.

Este capítulo asume dicha complejidad como punto de partida metodológico. El argumento central sostiene que la política educativa ecuatoriana opera como un campo de fuerzas donde el aparato estatal, la academia y las localidades convergen, negocian y entran en conflicto, con resultados que escapan al control de un solo actor. El análisis se estructura a partir de seis tensiones. La primera corresponde al desajuste entre la norma y la acción territorial, que explica por qué los marcos legales robustos requieren mediaciones adicionales para transformar las prácticas escolares concretas. La segunda aborda la contradicción entre la rectoría estatal y la autonomía local, donde los procesos de desconcentración derivaron en nuevas dinámicas de centralización. La tercera examina el rol de la universidad, situada entre su función como actor estratégico crítico y su función como legitimadora de decisiones gubernamentales preexistentes. La cuarta considera la distancia entre la política concebida como texto prescriptivo y la comunidad como espacio de apropiación. La quinta contrasta la arquitectura formal de gobernanza con su efectividad real, dado que las competencias y los recursos suelen quedar enunciados en la norma sin garantías de asignación. La sexta diferencia la participación concebida como protocolo de consulta de aquella que implica poder compartido en la toma de decisiones.

La escala y la simultaneidad con que estas tensiones se manifiestan en el Ecuador contemporáneo justifican el ejercicio analítico, en un escenario donde la ambición de la reforma constitucional colisiona con las inercias institucionales, las asimetrías territoriales y las limitaciones de una

gobernanza que articula con dificultad sus distintos niveles. Examinar estas dinámicas sin tomar un partido apriorístico por la norma o el territorio, por el Estado o la comunidad, constituye la apuesta metodológica de las páginas que siguen.

4.1 La política educativa como política pública. De la norma a la acción

La política educativa representa un mecanismo de intervención estatal orientado a canalizar las expectativas sociales mediante la conducción estratégica del sistema escolar. En el contexto ecuatoriano, esta dinámica se sostiene en la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce la educación como ámbito prioritario del sector público y deber ineludible del Estado (Asamblea Constituyente, 2008). Desde una mirada analítica, toda política pública opera primero como un proceso de construcción del problema que será objeto de intervención y solo después como disposición jurídica. De acuerdo con Peters (2018), la definición de las problemáticas públicas posee naturaleza política y excede el procedimiento técnico. En una línea convergente, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2011) advierte que una directriz estatal institucionaliza la acción pública cuando responde a un conflicto social reconocido como prioritario y se vincula con los instrumentos de planificación vigentes. Esta dimensión se evidencia en las tensiones que acompañan el paso desde el marco normativo prescriptivo hacia las prácticas concretas desarrolladas en los territorios.

Las agendas internacionales configuran desde el exterior los límites de aquello que cada sistema educativo nacional considera posible y legítimo. La UNESCO (2020) ubica la inclusión y la equidad como ejes de la Agenda 2030 al sostener que ningún estudiante debe quedar fuera del sistema escolar. Esta orientación, al incorporarse en contextos nacionales desiguales, produce tensiones que los propios documentos internacionales resuelven de manera parcial. Fontaine (2015) sostiene que las problemáticas públicas de carácter multicausal, con actores portadores de intereses contrapuestos, suelen recibir respuestas estandarizadas por parte de organismos multilaterales, lo cual dificulta su atención efectiva. La principal dificultad se encuentra en la brecha entre la aspiración normativa y la infraestructura disponible, puesto que los sistemas nacionales que carecen de financiamiento suficiente y de capacidad institucional para sostener reformas amplias convierten los ideales globales en demandas sin respaldo operativo. Una política puede proclamar la inclusión como principio rector y limitarse a ajustes superficiales que dejan intactas las culturas escolares y los patrones de exclusión existentes. La norma inclusiva requiere transformaciones capaces de reconocer la diversidad concreta del estudiantado, dado que la universalidad del enunciado choca con la heterogeneidad de las instituciones responsables de aplicarlo.

La planificación estatal funciona, en teoría, como la estructura encargada de otorgar coherencia a esta traducción. El Plan Nacional de Desarrollo constituye la cúspide de una jerarquía orgánica que la SENPLADES (2011) despliega mediante niveles como el Bloque de Constitucionalidad, la Estrategia de Largo Plazo, la Agenda Sectorial, la Política Sectorial y la Planificación

Institucional. Cada nivel proporciona insumos al inmediato inferior dentro de una secuencia diseñada para garantizar correspondencia descendente y retroalimentación ascendente. En la práctica, esta articulación se fractura en el vínculo entre las instancias de diseño y el tejido social. Kingdon (1995) mostró que la construcción de los problemas públicos responde a la conjunción de indicadores, sucesos focalizadores y retroalimentación administrativa, de modo que la formulación que prevalece en la agenda corresponde a la que resulta más manejable para la burocracia y para los actores con capacidad de incidencia. A esta limitación analítica se suman factores políticos como el reemplazo del rigor técnico por intereses coyunturales, la interrupción de procesos de largo plazo ante los cambios de gobierno y la inestabilidad institucional, que convierte la planificación plurianual en un ejercicio formal renovado periódicamente sin acumulación institucional suficiente. El resultado se expresa en un ciclo administrativo capaz de producir documentos técnicamente ordenados junto con prácticas institucionales alejadas de sus postulados teóricos.

Dentro de este marco, el Plan Decenal de Educación 2016-2025 actúa como guía sectorial al fijar metas de cobertura universal, estandarizar criterios de calidad y proponer evaluaciones continuas alineadas con los objetivos nacionales de desarrollo (Ministerio de Educación, 2016). Este instrumento deja pendiente la tensión entre estándares homogéneos y condiciones institucionales desiguales. Kooiman (1993) señala que las problemáticas de alta complejidad técnica y política admiten soluciones uniformes solo a costa de efectos no previstos. En el caso ecuatoriano, esta tensión afecta especialmente a centros escolares ubicados en zonas vulnerables, donde los indicadores de evaluación consideran de manera insuficiente el punto de partida. La SENPLADES (2011) plantea que la política sectorial debe iniciar con una identificación rigurosa de la distancia entre la situación actual y la proyectada, mediante el análisis de restricciones y potencialidades locales. Cuando el diagnóstico territorial no antecede al diseño, el cuerpo docente enfrenta la exigencia de cumplir indicadores desvinculados de su entorno inmediato, y la imposición de estándares uniformes sobre realidades asimétricas intensifica las diferencias que pretende reducir.

La persistencia de la brecha entre la norma y la acción se explica por la mediación que los actores escolares ejercen sobre las directrices estatales. Ball *et al.* (2012) propusieron el concepto de policy enactment para nombrar este proceso, en el cual los actores escolares interpretan y resignifican los textos legales a partir de sus marcos culturales, sus trayectorias institucionales y sus lecturas de viabilidad local, con lo cual generan versiones específicas de la política que difieren del diseño ministerial. Subirats (2001) aporta una perspectiva complementaria al señalar que la definición del problema que desencadena una política resulta del debate entre actores con formulaciones rivales, de modo que la imprecisión de esa definición inicial traslada a los encargados de la ejecución la tarea de completar los vacíos mediante interpretaciones particulares. En las aulas ecuatorianas, esta dinámica se manifiesta cuando políticas concebidas bajo parámetros técnicos homogéneos confluyen con entornos institucionales disímiles, y configura una adaptación que el Estado reconoce y valora de forma limitada.

El aula constituye el espacio de mayor densidad donde la política se traduce en experiencia

educativa. El docente ejerce el dispositivo central de mediación entre el marco legal y la vida escolar. En entornos vulnerables, los maestros asumen funciones que exceden las descripciones formales de sus cargos al ofrecer contención, mediar en conflictos, suplir ausencias familiares y afrontar la inseguridad del entorno. Correa y Escobar (2026) documentan esta distancia al definir la enseñanza como una práctica social cruzada por dinámicas territoriales, escasez de recursos y un tejido comunitario frágil que los protocolos ministeriales prevén de manera incompleta. Peters (2018) explica las razones estructurales de este fenómeno e indica que la definición del problema educativo en términos estrictamente cuantitativos excluye del diagnóstico y del diseño la subjetividad, la interdependencia y la inestabilidad de las realidades complejas. La atención a las narrativas estudiantiles recupera estas dimensiones ausentes y evidencia que la autoridad pedagógica deriva del control institucional y también del afecto y el reconocimiento mutuo. La SENPLADES (2011) establece que las políticas públicas deben considerar a los individuos como titulares de derechos y responsabilidades, principio que el diseño tecnocrático vulnera cuando ignora la experiencia empírica de sus actores.

Las desigualdades territoriales y la brecha digital operan como condiciones preexistentes que determinan la viabilidad de las normas. Andrade (2023) formula que una política educativa situada requiere incorporar la ubicación geográfica y el nivel socioeconómico como factores que predeterminan las posibilidades de éxito escolar, de modo que el enfoque territorial constituye una condición de pertinencia. Mideros (2022) añade que las disparidades en el ejercicio de los derechos afectan la capacidad de los estudiantes para ampararse en las normas vigentes, lo cual implica que la intervención pública opera sobre un terreno estructuralmente desigual que los enunciados inclusivos por sí solos no modifican. La aplicación de soluciones técnicas a versiones simplificadas de la realidad configura el error de diseño que Meltzer y Schwartz (2019) sitúan en la fase de delimitación del problema, cuando el analista formula con precisión una respuesta a una cuestión distinta de la que afecta a la población objetivo. La crisis sanitaria de 2020 visibilizó estas distancias al evidenciar que las normativas de educación virtual carecían de sustento en hogares desprovistos de conectividad o dispositivos. La integración de las condiciones materiales de acceso, infraestructura y capital cultural en el diseño de las políticas constituye un requisito mínimo para evitar que la norma opere como privilegio sectorial.

El trayecto de la política educativa desde la prescripción legal hasta la práctica situada posee carácter dialéctico y conflictivo. Los marcos constitucionales y los planes decenales proporcionan un soporte axiológico necesario que requiere anclaje en la materialidad institucional mediante un diagnóstico riguroso de los problemas detectados. La articulación entre el ciclo de la política pública y el reconocimiento de la complejidad inherente a las problemáticas del sector (Fontaine, 2015; Peters, 2018) constituye el núcleo de una gobernanza con capacidad de cambio. Corresponde superar los déficits metodológicos que diluyen la eficacia de la gestión pública a fin de afianzar un enfoque situado que reconozca la diversidad estudiantil como fortaleza pedagógica. Una política que integre protección social, gestión territorial, participación ciudadana y pedagogía crítica resguarda el derecho a una educación de calidad con justicia social.

4.2 El rol del Estado y del Ministerio de Educación en la construcción de la política educativa

La relación entre la norma y la práctica descrita en el apartado precedente conduce al análisis del papel que el Estado asume como administrador y garante del sistema educativo. Luna (2014) caracteriza las décadas de los ochenta y noventa como un período de debilitamiento de la capacidad rectora de las instituciones públicas ecuatorianas. Desde esa lectura, el autor sostiene que la desinversión y la inestabilidad política redujeron la capacidad de conducción del Ministerio de Educación y ampliaron la influencia de intereses corporativos y agencias multilaterales en la orientación de la política pública. A partir de 2008, el Estado buscó recuperar su centralidad al asumir la educación como deber ineludible que legitima la intervención directa en los distintos niveles del sistema escolar. Bajo esta lógica, la administración central se propuso reorganizar la gobernanza educativa mediante una intervención estatal directa orientada a corregir deficiencias históricas de cobertura y calidad.

El mandato constitucional de 2008 adquirió forma legal con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y sus sucesivas codificaciones (Asamblea Nacional, 2024). Este texto tradujo la recuperación del rol estatal en una arquitectura jurídica de responsabilidades precisas. Desde esa estructura, la Autoridad Educativa Nacional asume en exclusiva la formulación de políticas, la definición de estándares de calidad y la gestión del talento humano en el sistema escolar. El cuerpo normativo obliga además al Ministerio a articular sus estrategias pedagógicas con el sistema de inclusión y equidad social, en consonancia con los instrumentos de planificación que conforman la jerarquía normativa del Estado ecuatoriano. Fontaine (2015) precisa que la política sectorial constituye el mecanismo a través del cual el Estado traduce sus obligaciones de respetar, proteger y realizar los derechos humanos en intervenciones verificables. En el campo educativo, estos compromisos abarcan el acceso, la calidad, la pertinencia cultural y la equidad territorial. La convivencia de un Estado jurídicamente robusto con una capacidad de implementación heterogénea constituye el núcleo de la tensión estructural dentro de la gobernanza educativa ecuatoriana.

Schneider *et al.* (2018) documentan que el ejercicio de esta rectoría implicó desarticular redes de poder corporativo que condicionaban las decisiones ministeriales. Según estos autores, determinados gremios docentes ejercieron influencia sobre decisiones vinculadas con la contratación y la asignación de recursos, en un escenario de disputa por la conducción del sistema, y la recuperación de la autoridad estatal se apoyó en una estrategia de confrontación directa orientada a imponer reformas estructurales fundamentadas en el mérito y la evaluación continua. Este proceso se inscribe en lo que Meltzer y Schwartz (2019) denominan la dimensión política de la complejidad del problema, que se manifiesta cuando la existencia de múltiples actores con intereses contrapuestos respecto a la definición de la educación transforma la gobernanza en una arena de disputa y dificulta el diseño de soluciones viables. La reforma se alineó con los planteamientos de Aguerrondo y Chiriboga (2023) sobre una transformación global del sistema, que exige intervenciones simultáneas en el ámbito operativo y en el diseño curricular. Al retomar el control administrativo, el Ministerio implementó sistemas de

rendición de cuentas que modificaron las reglas de ingreso y permanencia en la carrera docente, medidas que, de acuerdo con Schneider *et al.* (2018), corrigieron ineficiencias estructurales y consolidaron al mismo tiempo un modelo de gobernanza vertical con prioridad en el control centralizado.

La identificación de la centralización como problemática principal impulsó el diseño de una solución estructurada mediante un modelo de gestión desconcentrada en zonas, distritos y circuitos (Asamblea Nacional, 2024). La propuesta buscaba distribuir las funciones administrativas para que la atención a las particularidades culturales y demográficas locales dejara de depender de decisiones centralizadas. En el diseño formal, los niveles desconcentrados debían asumir la asignación docente, el mantenimiento de infraestructura y la resolución de peticiones ciudadanas. Parra *et al.* (2025) documentan que la implementación de estas estructuras intermedias generó fricciones organizacionales que comprometieron la gobernanza territorial del sistema y que, en la cotidianidad de los distritos, las dependencias territoriales operaron como transmisoras de instrucciones emanadas desde el centro, con escaso margen para interpretar sus contextos locales. La SENPLADES (2011) había advertido que la desconcentración auténtica requiere competencias delimitadas con claridad y recursos suficientes en cada nivel, dado que sin estas condiciones la cadena de planificación se fragmenta y la política pierde coherencia durante la ejecución.

Aguerrondo y Chiriboga (2023) identifican en la acumulación regulatoria un obstáculo central para la transformación sistémica, puesto que la prescripción exhaustiva de las metas y de los métodos específicos para alcanzarlas convierte a las instituciones en unidades de cumplimiento y afecta su naturaleza de comunidades pedagógicas. Mientras el Estado proclamaba una lógica desconcentradora, sus instrumentos de gestión concentraban el poder decisorio mediante una proliferación de normativas, matrices y estándares que reducían el criterio local. Kooiman (1993) aporta un marco interpretativo aplicable a problemas mal estructurados, caracterizados por causas difusas, valores en disputa y alternativas inciertas, condiciones frecuentes en los entornos de desigualdad. Estas situaciones resisten los diseños prescriptivos debido a que la variabilidad de los contextos locales impide que una solución estandarizada funcione de manera universal. El cuerpo docente absorbió este impacto al someterse a una regulación que abarcaba los márgenes de su práctica cotidiana, lo cual restó la capacidad de maniobra necesaria para adaptar el currículo a las demandas de sus estudiantes y de su territorio. La evaluación estandarizada acentuó la problemática al operar como mecanismo de control y sanción, con desplazamiento de su función de diagnóstico formativo, dinámica que debilita la confianza y la innovación y promueve un cumplimiento defensivo que genera indicadores favorables con menor densidad pedagógica en las aulas.

Con el fin de operativizar esta visión reguladora, el Ministerio recurrió al diseño de agendas institucionales que ordenaban el proceso formativo. Estas directrices comprenden pautas exhaustivas orientadas a estandarizar el cronograma escolar y la distribución del tiempo pedagógico, con el propósito de reducir el rezago (Salazar, 2024). Las etapas de diagnóstico y

formulación de las políticas públicas requieren sustentarse en información sistematizada y en la participación ciudadana (Howlett, 2011). En la práctica, estas agendas se diseñan desde oficinas ministeriales con escaso conocimiento de las dinámicas relacionales de cada territorio. La dependencia excesiva de herramientas burocráticas colisiona con las urgencias de comunidades marginales, donde las problemáticas sociales trascienden los márgenes de los indicadores educativos convencionales. Una política requiere diagnósticos participativos que integren las perspectivas de los actores territoriales junto con los datos producidos por los sistemas de información institucional.

Las tensiones descritas se manifiestan en el enfoque tecnocrático que dominó la política educativa ecuatoriana durante la última década, el cual equiparó la modernización de la planta física con la transformación pedagógica del sistema. Parra *et al.* (2025) analizan las Unidades Educativas del Milenio como expresión de esta tendencia y documentan que se trató de proyectos concebidos desde criterios de eficiencia física y racionalización administrativa cuya implementación supuso el cierre de escuelas comunitarias y la fusión de poblaciones escolares que diferían en territorio o identidad. Según estos autores, los avances en equipamiento tecnológico se introdujeron bajo una verticalidad que las comunidades afectadas cuestionaron, puesto que las pérdidas comunitarias quedaron excluidas del análisis de costo-beneficio. Isch (2011) advirtió que este tipo de reformas incorpora lógicas empresariales que desplazan las tradiciones de la educación popular y supeditan la justicia pedagógica a la racionalidad gerencial. La observación se dirige a la teoría de causación que sustenta el proceso. Howlett (2011) señala que la premisa de que la mejora en infraestructura produce de forma automática mejoras en el aprendizaje omite los mediadores sociales, culturales y relacionales que determinan la dinámica interna del aula. Subirats (2001) añade que una definición del problema construida sin los actores afectados conduce a soluciones eficientes respecto de cuestiones mal planteadas.

El papel del Estado en Ecuador se transformó a partir de una debilidad administrativa histórica hacia una intervención enfocada en la rectoría y la regulación, dinámica que solventó ciertas deficiencias estructurales e introdujo tensiones entre la planta central y las localidades. La recuperación de la autoridad estatal facilitó el incremento de la inversión pública y organizó un sistema previamente fragmentado. La construcción de la política educativa bajo un esquema centralizado dificultó al mismo tiempo la consolidación de una gobernanza territorial basada en la participación y reprodujo la aplicación de una norma universal sobre realidades heterogéneas. El desarrollo de una rectoría pedagógica transformadora requiere sustituir la hiperregulación sancionadora por un liderazgo institucional apoyado en la confianza profesional y el diálogo territorial, con equilibrio entre la capacidad de diseño estratégico y el fortalecimiento de las comunidades escolares.

4.3 La UNAE como actor estratégico de la política pública educativa

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) excede la función convencional de una institución de formación docente y se constituye en referente técnico de la reforma educativa en el Ecuador. Su creación, establecida por la vigésima disposición transitoria de la Constitución de 2008, responde a la necesidad estatal de contar con una entidad de educación superior encargada de respaldar el diseño y la ejecución de la política pública sectorial (Asamblea Constituyente, 2008). Desde la perspectiva del diseño de políticas, Howlett (2011) argumenta que las intervenciones de mayor alcance sistémico seleccionan instrumentos para atender problemas específicos y configuran instituciones capaces de administrar el conocimiento requerido para examinar de forma permanente el ciclo de la política pública. Bajo esta lógica, la planificación central concibió a la UNAE como soporte académico de la Autoridad Educativa Nacional, con la responsabilidad de otorgar sustento pedagógico a las metas del desarrollo del país (Asamblea Nacional, 2024). Una directriz sectorial con viabilidad temporal exige instrumentos de planificación articulados con actores institucionales que posean solvencia técnica para generar la evidencia necesaria en la toma de decisiones públicas (Meltzer y Schwartz, 2019).

La preparación de profesionales de la educación representa la faceta inicial de las competencias asignadas a la UNAE. Detrás de esta labor académica subyace el propósito de estructurar una institución generadora del conocimiento técnico requerido por las instancias ministeriales. Aguerrondo y Chiriboga (2023) argumentan que las reformas globales del sistema educativo carecen de sostenibilidad si prescinden de especialistas orientados a dirigir políticas a partir de la investigación empírica, puesto que sin ese respaldo la planificación burocrática se desvincula de las demandas reales de la sociedad y reitera fallos analíticos ya identificados por la evidencia. A partir de este enfoque, la UNAE incorpora el encargo de actuar como instancia de consultoría técnica permanente del Ministerio, orientada a examinar la viabilidad de las propuestas antes de su aplicación en las aulas del país (Reiban Garnica, 2023). Esta atribución guarda coherencia estructural con la etapa preparatoria y de diagnóstico del ciclo de las políticas públicas definida por la SENPLADES (2011), fase orientada a reunir información sistematizada y análisis situacionales que demandan competencias técnicas especializadas. Fullan (2016) señala que la ausencia de investigación aplicada e integrada de forma orgánica en los procesos de reforma induce a las autoridades a reproducir soluciones ensayadas y descartadas en otros contextos. La capacitación de los cuadros directivos, auditores y asesores que coordinan el sistema constituye, en consecuencia, una modalidad de intervención en la política pública, puesto que quien determina los criterios técnicos de evaluación y gestión incide en la cultura institucional de la educación pública.

La concepción institucional de la UNAE consideró referentes internacionales para delinear su estructura. Los modelos de alto rendimiento exhibían un vínculo estrecho entre las universidades pedagógicas y los ministerios de educación. El caso de Singapur constituye un ejemplo citado por Schneider *et al.* (2018), donde el National Institute of Education funciona mediante una articulación directa con el Ministerio de Educación, lo cual permite

la correspondencia temporal de la formación docente con las exigencias del sistema escolar. Las autoridades ecuatorianas adoptaron esta perspectiva de conducción con la finalidad de revalorizar la profesión docente y estandarizar los criterios formativos que mostraban variaciones marcadas entre las diversas instituciones del país. En el ámbito regional, experiencias como la Universidad Pedagógica Nacional de México y la Universidad Pedagógica Nacional en Argentina demostraron la viabilidad de edificar entidades que vinculen la investigación con el despliegue territorial resguardando el rigor académico (Reiban Garnica, 2023). Fontaine (2015) sustenta esta aproximación al explicar que las políticas con adecuada sincronización entre los centros generadores de conocimiento y las agencias decisorias incrementan la posibilidad de formular diseños coherentes y flexibles ante las contingencias de la realidad. Esta coordinación propicia una cultura institucional orientada al rigor pedagógico y a la equidad social que trasciende los períodos de gestión gubernamental (Aguerrondo y Chiriboga, 2023).

La relevancia estratégica de la UNAE abarca la capacidad de actuar como espacio de validación experimental de las políticas curriculares previo a su implementación masiva. La secuencia orientada a ensayar metodologías y tecnologías educativas en condiciones controladas, evaluar su efectividad según el contexto y realizar los ajustes pertinentes antes de la universalización resulta inusual en la gestión pública, donde las demandas de inmediatez restringen el uso de evidencias. Los equipos de planificación estatal concibieron a la UNAE como el espacio para el desarrollo de modelos pedagógicos adaptados a los principios del Buen Vivir y a los requerimientos de la sociedad del conocimiento establecidos en la Constitución de 2008 (Asamblea Constituyente, 2008). Las investigaciones de sus programas académicos poseen la finalidad de alimentar las modificaciones de las directrices ministeriales y aportar elementos para elevar la calidad de la enseñanza pública a partir de datos empíricos obtenidos en las aulas (Salazar, 2024). Andrade (2023) subraya que este proceso de retroalimentación adquiere carácter prioritario en entornos con marcada heterogeneidad territorial, donde las directrices formuladas sin sustento empírico afectan a localidades específicas y a estudiantes reales. La SENPLADES (2011) establece que las fases de diseño, seguimiento y evaluación de las políticas públicas requieren el respaldo de investigaciones sistemáticas y la participación ciudadana, estructura dentro de la cual la UNAE asume la dimensión científica del ciclo administrativo.

La preparación de especialistas en gestión educativa constituye otro componente de la contribución de la UNAE a la modernización de la administración pública. El sistema escolar demanda auditores, mentores y asesores con perfil técnico especializado para supervisar el cumplimiento de los estándares de calidad y orientar los procesos de mejora institucional. El diseño de la política pública proyectó a la universidad como entidad proveedora de estos cuadros profesionales, orientados a la profesionalización de una estructura administrativa históricamente conformada sin formación específica en gestión pública (Reiban Garnica, 2023). Mediante la instrucción de los agentes encargados del acompañamiento y la supervisión del sistema, la universidad respalda de modo indirecto la efectividad en la ejecución de las políticas y suma elementos a la consolidación de las capacidades del Estado como garante de derechos (SENPLADES, 2011). Howlett (2011) indica que las agencias responsables de dirigir

la intervención pública requieren integrar mecanismos de evaluación y aprendizaje dirigidos a adecuar los diseños originales según las evidencias surgidas en la implementación. Aguerrondo y Chiriboga (2023) señalan que la idoneidad técnica de los equipos de gestión determina la sostenibilidad de las reformas sectoriales, dado que la ausencia de personal especializado propicia la dilución de los procesos ante las transiciones políticas.

La vinculación de la UNAE con las modificaciones de la estructura productiva ubica a la educación como factor del desarrollo económico y social del país. Esta perspectiva encomienda a la universidad la conducción de la transición hacia una dinámica basada en el conocimiento, donde el docente ejerce el rol de agente en la configuración de las capacidades humanas requeridas por el desarrollo nacional (Reiban Garnica, 2023). El enfoque sitúa al maestro en la categoría de intelectual reflexivo dentro de su entorno social, en concordancia con los postulados sobre la dimensión política del acto pedagógico característicos de la tradición de la educación popular latinoamericana (Freire, 2005). La correspondencia de la formación docente con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo permite que la educación aporte a la equidad y a la soberanía nacional, con lo cual se concreta la relación entre la planificación estatal y la práctica del sistema escolar (Asamblea Nacional, 2024). Esta proyección concuerda con el planteamiento de Schneider *et al.* (2018) acerca de que las reformas educativas estables estructuran una visión compartida entre los actores institucionales y superan las coyunturas de alternancia gubernamental.

La condición de actor estratégico atribuida a la UNAE halla su fundamento en su ubicación dentro del proceso que conecta la producción de conocimiento con las decisiones aplicadas en las aulas. Aguerrondo y Chiriboga (2023) sostienen que los sistemas capaces de coordinar esta secuencia estructuran políticas dotadas de consistencia interna y flexibilidad frente a las demandas surgidas en la ejecución. El funcionamiento simultáneo de la universidad como centro de estudio y espacio de experimentación de políticas facilita el tránsito entre la generación de evidencias metodológicas y su validación en entornos empíricos previo a la generalización nacional. Kooiman (1993) señaló que los diseños públicos consolidados incorporan mecanismos de aprendizaje continuo que asimilan las experiencias de la implementación para prevenir el establecimiento de fallos operativos habituales. Esta atribución técnica requiere la preservación de la autonomía intelectual de la institución, elemento indispensable para generar análisis críticos y evitar que la labor académica quede reducida a la justificación formal de medidas predeterminadas.

4.4 La comunidad como espacio de implementación, apropiación y resignificación de la política educativa

La política educativa encuentra su espacio de validación en el aula, en el instante en que el docente resuelve la respuesta pedagógica frente a su realidad concreta y con los recursos disponibles. La comunidad educativa representa el territorio donde esta dinámica ocurre de manera continua y donde la directriz adquiere su configuración definitiva. Ball *et al.* (2012) conceptualizaron

este proceso como policy enactment para distinguirlo de la ejecución mecánica supuesta en los modelos racionales. Los actores escolares interpretan las directrices bajo la influencia de su historia institucional, su cultura local y unas condiciones materiales distantes del conocimiento de la planificación central. Peters (2018) incorpora la dimensión estructural de esta problemática al advertir que, ante políticas con débil estructuración, los ejecutores locales completan los vacíos mediante criterios propios, lo cual los constituye en codiseñadores tácitos de una propuesta que el Estado asume bajo su control. Este fenómeno representa una negociación permanente entre la intención universalista de la planificación y la realidad heterogénea de cada territorio, y genera adaptaciones locales que se apartan del diseño central.

El tránsito de la norma a la práctica carece de automaticidad y la distancia entre ambos momentos posee carácter estructural. Aguilar Villanueva (1993) denominó a esta separación el eslabón perdido de la política pública, espacio que distancia la decisión gubernamental de los resultados sociales y que los modelos racionales incorporan de manera insuficiente. En las demarcaciones educativas ecuatorianas, esta brecha se manifiesta en docentes que adecuan las pautas ministeriales a las posibilidades comunitarias, en familias que reinterpretan la institución desde sus coordenadas culturales y en estudiantes cuya vivencia se aparta de las métricas de evaluación. La escuela habita el territorio y asimila sus particularidades, con lo cual refleja sus jerarquías y asimetrías en la práctica cotidiana. Una gobernanza educativa que ignore esta condición termina dirigiendo una abstracción. Subirats (2001) sostiene que la participación ciudadana requiere rebasar las consultas puntuales sin incidencia y transversalizar las fases del ciclo público, desde el diagnóstico hasta la evaluación, para responder a las demandas sociales y evitar el predominio de las preferencias del diseñador.

En entornos específicos, la institución escolar atiende funciones ajenas al currículo formal y a los indicadores de rendimiento, puesto que provee soporte emocional a grupos familiares en situaciones críticas, media en conflictos externos y ofrece un espacio de seguridad frente a la violencia estructural del entorno. Correa y Escobar (2026) documentan este desplazamiento de la función docente en comunidades vulnerables, donde la enseñanza opera como dispositivo de protección social ante una presencia estatal rezagada. Según estas autoras, los educadores asumen tareas de mediación y cuidado que la norma técnica reconoce de manera limitada, debido a que el sistema concentra su evaluación en los resultados de pruebas estandarizadas. Las perspectivas de los estudiantes y sus familias evidencian que el desarrollo de la experiencia escolar depende del vínculo pedagógico, la percepción de reconocimiento y el sentido de pertenencia, con menor peso relativo del equipamiento material.

Parra *et al.* (2025) señalan que las reformas con mayor resistencia comunitaria corresponden a aquellas que comprometen la identidad local. De acuerdo con estos autores, mientras la planificación estatal enunciaba la autonomía territorial, las decisiones de reorganización escolar afectaron la identidad de poblaciones cuya historia se vinculaba a sus centros educativos, dinámicas ausentes de los análisis de costo-beneficio, y las familias valoraban estas instituciones por componentes relacionales construidos en la cotidianidad, tales como los lazos de confianza,

la proximidad geográfica y las acciones de cuidado. Meltzer y Schwartz (2019) advierten que anteponer los factores cuantificables de una problemática a sus dimensiones simbólicas y vinculares constituye un error analítico y político que genera resistencias complejas ante las estrategias de comunicación. La delimitación precisa del problema requiere incorporar el impacto diferenciado en grupos históricamente marginados, dado que la ausencia de este enfoque provoca que las políticas de modernización reproduzcan las exclusiones previas a la intervención.

La inclusión educativa, bajo los términos de la UNESCO (2020), representa un proceso continuo de construcción de pertenencia para las poblaciones excluidas, cuya medida excede el incremento de la matrícula. En Ecuador, esta dinámica involucra a pueblos y nacionalidades que demandan el derecho a una formación desde sus lenguas y cosmovisiones, condición indispensable para el ejercicio de sus derechos. La LOEI (Asamblea Nacional, 2024) reconoce esta prerrogativa y establece el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El texto legal resulta insuficiente para asegurar la articulación con los saberes ancestrales, labor que demanda recursos específicos, docentes con formación pertinente y apertura institucional. Cuando esta vinculación presenta deficiencias, la norma inclusiva deriva en una homologación que supedita los conocimientos locales al currículo nacional y configura una asimilación encubierta. Las comunidades perciben este desarrollo como una modalidad de exclusión y manifiestan resistencias que el sistema interpreta como obstáculos, con lo cual desaprovecha la información que estas aportan sobre las falencias de la política. La SENPLADES (2011) establece que los enfoques de igualdad e interculturalidad requieren transversalizar el ciclo de la política pública, lo cual exige que, en el ámbito de la etnoeducación, la comunidad participe como coautora desde la fase de diagnóstico.

La LOEI (Asamblea Nacional, 2024) creó los Consejos Académicos Educativos y los Gobiernos Escolares para incorporar la perspectiva comunitaria en la gestión, establecer la rendición de cuentas bidireccional y vincular el Proyecto Educativo Institucional con las demandas del entorno. En la práctica, estas instancias operan con frecuencia bajo lógicas de cumplimiento formal que limitan la deliberación e incorporan las jerarquías del poder centralizado en los nuevos formatos de participación. Fullan (2016) señala que las reformas educativas viables requieren la coordinación simultánea entre la escuela, el distrito y el Estado, debido a que las modificaciones circunscritas a un solo nivel se disuelven al cesar la presión institucional. Meltzer y Schwartz (2019) añaden que las problemáticas complejas exigen procesos de priorización donde los actores afectados posean voz vinculante en las decisiones que los impactan, dado que la ausencia de esta condición formaliza la exclusión. El tránsito de una participación protocolaria hacia una distribución real del poder decisorio representa una transformación de las relaciones que sustentan la gobernanza educativa, proceso que requiere voluntad política para delegar capacidades de decisión.

El sistema educativo ecuatoriano consulta con escasa frecuencia a las familias sobre su concepción de una formación de calidad. Las instancias de planificación evalúan la matrícula, la retención y los puntajes estandarizados, mientras los grupos familiares priorizan la protección de los estudiantes, el conocimiento personalizado por parte de los docentes, el trato digno y la

seguridad del entorno. Ortega y Guerrero (2021) documentan esta discrepancia de percepciones y sus repercusiones, e indican que el distanciamiento entre los equipos de gestión y el tejido social genera reformas con métricas favorables y escaso efecto en la experiencia escolar concreta. La comunidad demanda un rigor analítico que incorpore las condiciones de desigualdad iniciales y evalúe los progresos en relación con ese punto de partida. Fontaine (2015) señala que la evaluación de la política pública debe incorporar los impactos diferenciados por factores de pobreza, género y etnicidad, e integrar las narrativas locales como evidencia legítima. Considerar los relatos de docentes, estudiantes y familias como datos secundarios frente a las métricas cuantitativas constituye un error epistemológico que deriva en diseños con funcionalidad técnica y escasa pertinencia social.

La transformación del sistema escolar ecuatoriano requiere sustituir la concepción de la política como prescripción descendente por una construcción dialógica ascendente, espacio donde los saberes docentes, las demandas familiares y las experiencias estudiantiles posean relevancia equivalente a los análisis de los planificadores. La SENPLADES (2011) establece que el ciclo de la política pública requiere flexibilidad para incorporar las experiencias de la ejecución, principio que demanda que los procesos de reforma asimilen las devoluciones del territorio. Meltzer y Schwartz (2019) coinciden en que los diseños consolidados estructuran capacidades de aprendizaje adaptativo ante la transformación constante de las problemáticas sociales. La escuela situada y vinculada a su localidad constituye el espacio idóneo para la realización de los propósitos de la política educativa.

4.5 Gobernanza educativa territorial. Marcos normativos, articulación institucional y tensiones estructurales

El análisis de la comunidad educativa como espacio de implementación y resignificación de la política evidencia que la efectividad de las intervenciones estatales depende de la configuración de la gobernanza que articula al Estado, la universidad y los territorios. La gobernanza educativa requiere rebasar el diseño de marcos normativos y demanda distribuir el poder, los recursos y la capacidad decisoria entre actores que operan en escalas distintas y con intereses divergentes. Kooiman (1993) define la gobernanza moderna como el conjunto de patrones de interacción que emergen entre el gobierno y la sociedad para la atención de problemas colectivos. En el contexto ecuatoriano, estos patrones experimentaron modificaciones sustanciales a partir de la reforma constitucional de 2008, que posicionó a la educación como bien público y eje de la inversión estatal. Pierre y Peters (2000) argumentan que la gobernanza se apoya en el equilibrio entre el direccionamiento estatal y la autonomía de las instituciones, dado que un exceso de regulación produce cumplimiento formal desprovisto de compromiso, mientras que la autonomía exenta de rendición de cuentas genera desconexión respecto a las demandas públicas. Aguilar Villanueva (2024) complementa este diagnóstico al plantear que la gobernanza pública actual exige redes de colaboración intergubernamental e interinstitucional con capacidad para responder a la complejidad local.

El reconocimiento constitucional de 2008 sobre la educación superior como bien público y derecho humano constituyó una declaración de principios. Su conversión en arquitectura institucional operativa se materializó en la Ley Orgánica de Educación Superior, publicada en el Registro Oficial Suplemento 298 del 12 de octubre de 2010 y reformada mediante la Ley Orgánica Reformatoria publicada en el Registro Oficial Suplemento 297 del 2 de agosto de 2018 (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a). Esta norma creó el Consejo de Educación Superior (CES), encargado de la planificación y regulación del sistema, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, denominado Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) a partir de la reforma de 2018 y responsable del aseguramiento de la calidad, y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), a cargo de la rectoría de las políticas públicas del sector. Brunner (2011) describe este diseño tripartito como una modalidad de distancia regulada entre el Estado y las instituciones, arreglo donde el gobierno define los parámetros de calidad sin administrar las decisiones académicas cotidianas. Este diseño plantea el dilema de la operatividad cuando los organismos reguladores presentan limitaciones en la independencia política requerida para ejercer su función con imparcialidad.

El principio de pertinencia funciona como el mecanismo que vincula el quehacer universitario con las demandas del territorio. La LOES exige que la oferta académica muestre correspondencia con el Plan Nacional de Desarrollo y con los PDyOT, instrumentos que el COOTAD (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010b) y la LOOTUGS (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016) definen como guías del desarrollo territorial. La CEPAL (2019) documenta que los sistemas con marcado centralismo suelen generar una pertinencia de alcance declarativo, de modo que las instituciones incorporan el lenguaje de la pertinencia en sus documentos oficiales sin modificar las prácticas en las aulas. Peters (2018) ubica este fenómeno en un patrón donde la definición imprecisa del problema incrementa el riesgo de formular salidas burocráticas orientadas a una versión simplificada de la realidad. Conducir la educación superior con vocación territorial demanda que las instancias reguladoras comprendan la complejidad de las localidades que pretenden atender e incorporen esta lectura en sus decisiones.

La exigencia de que las instituciones de educación superior adecuen su oferta formativa a las tendencias demográficas, el mercado laboral y la estructura productiva de cada región representa un postulado razonable cuya concreción enfrenta dificultades estructurales. El COOTAD y la LOOTUGS definen los instrumentos de planificación territorial encargados de guiar esta articulación. Las instituciones de educación superior operan, sin embargo, bajo lógicas de desarrollo disciplinar particulares, inercias curriculares y presiones políticas internas que dificultan la coordinación con las agendas locales (CEPAL, 2019). Las métricas reflejan estas dificultades. Carriel *et al.* (2026), a partir de microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo correspondientes al período 2022-2024, estiman que la sobrecualificación entre jóvenes ecuatorianos con educación terciaria, definida como la situación en que las credenciales formales del trabajador exceden los requisitos del puesto que ocupa, afecta a cerca de cuatro de cada diez y que los graduados universitarios presentan una

probabilidad 10,3 puntos porcentuales mayor de desajuste que quienes provienen de formación técnica o tecnológica. Este desajuste se produce en un mercado laboral donde el empleo adecuado o pleno alcanzó el 37,1 % a escala nacional en diciembre de 2025 (INEC, 2026). García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui (2018) argumentan que la pertinencia formativa resulta de un proceso continuo de diálogo entre la universidad, el sector productivo, los gobiernos locales y las comunidades, proceso que requiere actualización ante las modificaciones del entorno. Biggs y Tang (2011) ofrecen una clave de diseño al sostener que los currículos deben estructurarse a partir de los resultados de aprendizaje que los contextos empíricos demandan. La incorporación de los PDyOT como insumos del ciclo de planificación académica representa el paso que separa la pertinencia declarada de la efectividad real.

Más allá de la relación bilateral entre la universidad y el Estado, la gobernanza educativa territorial requiere la incorporación de los actores del sector productivo y de la sociedad civil mediante la interacción que Etzkowitz y Leydesdorff (2000) denominaron el modelo de la triple hélice. Esta propuesta plantea una articulación entre la universidad, la empresa y el gobierno destinada a generar condiciones para la innovación, la transferencia de conocimiento y el desarrollo económico local. El modelo adquiere relevancia para comprender la contribución de las universidades ecuatorianas en las modificaciones de la estructura productiva a través de la producción de investigación aplicada que atienda las problemáticas locales. La estructuración de redes de innovación vinculadas al territorio exige una relación bidireccional donde las demandas locales provean insumos a las agendas de investigación académica. Brunner y Ganga-Contreras (2016) advierten que la adopción acrítica de modelos de colaboración con el sector corporativo corre el riesgo de supeditar los valores académicos a criterios de rentabilidad económica e introducir en el ámbito universitario la racionalidad tecnocrática observada en la gestión estatal. En el escenario ecuatoriano, la coordinación entre las instituciones de educación superior y el sector productivo muestra debilidades (SENESCYT, 2024), aspecto que limita el desempeño de las universidades como actores del desarrollo territorial.

La estructura interna de gobernanza de las instituciones de educación superior incide en su capacidad para atender su función social de manera legítima y sostenible. Aguilar Villanueva (2024) define la estructura de gobernanza como el conjunto de actores, políticas, reglas y redes que ejercen la facultad decisoria en el seno de una institución. Cuando esta organización experimenta la influencia de prácticas clientelistas, descritas por Stokes *et al.* (2013) como uso indebido del poder para favorecer intereses particulares por encima del interés colectivo, la meritocracia, la transparencia y la confianza institucional sufren menoscabo. Brunner (2011) enfatiza que la gobernanza participativa, caracterizada por la validación de las decisiones mediante deliberaciones colectivas con actores internos y externos, representa la condición para que la autoridad académica obtenga reconocimiento social y sustento ético. En Ecuador, el Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas (CACES, 2023) establece pautas de rendición de cuentas por medio de la evaluación externa, instrumento aprobado por el Pleno del CACES en 2023 y aplicable a los procesos de acreditación desarrollados a partir de 2026. Estos

instrumentos resultan insuficientes si la gobernanza interna omite la incorporación de los actores en la definición de las prioridades institucionales. La descentralización administrativa y financiera de las entidades de educación superior constituye un requisito para su autonomía, puesto que asegura que las decisiones se adopten con la oportunidad y flexibilidad que demandan los contextos locales (CEPAL, 2017). La centralización presupuestaria, coordinada por el Ministerio de Economía y Finanzas de conformidad con la LOES y el Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas, limita la capacidad de las universidades para desplegar políticas académicas contextualizadas.

La arquitectura de gobernanza educativa territorial edificada en Ecuador a partir de 2008 exhibe un avance normativo que enfrenta tensiones estructurales respecto a su alcance de renovación. La coexistencia entre la rectoría estatal, la autonomía institucional y la pertinencia territorial produce fricciones que la mera acumulación de instrumentos legales resuelve con dificultad y que exigen el desarrollo de capacidades de coordinación multinivel fundadas en la confianza y el reconocimiento mutuo. Peters (2018) advierte que las problemáticas públicas que conjugan complejidad técnica y conflictividad política demandan diseños adaptativos basados en mecanismos de aprendizaje continuo, con menor dependencia de soluciones prescriptivas invariables. La CEPAL (2020) coincide en que los sistemas educativos con capacidades para articular los niveles nacional, subnacional e institucional estructuran diagnósticos compartidos y decisiones concertadas, con lo cual evitan la subordinación de las instancias locales a directrices verticales. Pierre y Peters (2000) señalan que la gobernanza implica la reconfiguración del Estado, el cual pasa de ejercer un rol jerárquico vertical a funcionar como coordinador estratégico que facilita redes de colaboración orientadas al beneficio colectivo. Una gobernanza que incorpore la autoridad del Estado, la autonomía académica y la soberanía comunitaria aporta elementos para superar las paradojas identificadas en los distintos niveles del sistema.

4.6 Participación ciudadana y vinculación universitaria. Condiciones para una gobernanza democrática

El análisis de la arquitectura formal de la gobernanza educativa conduce al examen de la calidad de la participación dentro de dicha estructura. Ningún diseño institucional alcanza carácter democrático si los actores directamente involucrados en las políticas carecen de voz en su definición. La participación ciudadana constituye un requisito para construir políticas pertinentes, legítimas y sostenibles, puesto que su ausencia induce a que el ciclo de la política pública reitere los sesgos de quienes poseen la facultad de delimitar las problemáticas (Peters, 2018). Arnstein (1969) diseñó una clasificación de la participación ciudadana que abarca desde la manipulación y la terapia, consideradas formas de exclusión, hasta el control ciudadano, con etapas intermedias como la información y la consulta. Los mecanismos de participación en el entorno educativo ecuatoriano se sitúan con frecuencia en los niveles intermedios, sin consolidar una corresponsabilidad efectiva. Cornwall (2008) diferencia los espacios invitados de participación, organizados por las instituciones para dirigir la consulta desde un esquema descendente, de los espacios reclamados, asumidos por las comunidades para establecer sus

agendas desde bases locales, y en la educación ecuatoriana predomina la primera modalidad. La Constitución de 2008, en los artículos 95 y 100, establece la participación como derecho y principio transversal de la gestión pública, postulado que se ejecuta de forma asimétrica y formal en los escenarios del sistema educativo (Veliz y Mantuano, 2023).

El Plan Nacional por la Educación 2025-2040, cuyo proceso de construcción participativa el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) presentó públicamente en febrero de 2024, se enuncia como un proceso ciudadano, plural y participativo dirigido a respaldar el derecho a una educación de calidad. Sus dispositivos de consulta se restringen en la práctica al plano informativo o consultivo, de modo que los actores participantes carecen de incidencia directa en la definición de las prioridades del sistema. Benneworth y Jongbloed (2010) demuestran que las organizaciones no gubernamentales, los gobiernos locales, la sociedad civil y los sectores productivos registran una intervención coyuntural en la delimitación de las agendas educativas, aspecto que resta pertinencia social a las decisiones adoptadas. Veliz-Cevallos y Mantuano-Zambrano (2023) señalan que la intervención activa de los actores robustece la gestión pública y favorece la ejecución y el control de las políticas, labor que exige la construcción previa de condiciones de confianza, diálogo y acceso a la información. El Ministerio de Educación (2013) reconoce la ausencia de un mecanismo de participación social generalizado que asegure la intervención de la comunidad educativa, lo cual confirma el carácter estructural de la brecha entre el principio constitucional y la práctica institucional. La disminución de esta distancia demanda inversión en capacidades distributivas, procesos formativos, acceso a datos y espacios deliberativos duraderos.

La Vinculación con la Sociedad constituye la función sustantiva del sistema de educación superior con capacidad para articular una gobernanza educativa territorial y democrática. El Modelo de evaluación externa con fines de acreditación (CACES, 2023) establece esta función como criterio de evaluación institucional, bajo el enfoque de desarrollar capacidades e intercambiar conocimientos entre las universidades y la comunidad para atender las demandas locales (CES, 2022). Santos Delgado *et al.* (2023) argumentan que la relación bidireccional entre la universidad y el territorio fortalece la legitimidad de las instituciones y orienta la producción de conocimiento hacia la resolución de problemáticas sociales, lo cual configura un pilar estratégico de la gobernanza universitaria encaminado a elevar la pertinencia, la innovación y el desarrollo regional. La incorporación del estudiantado en proyectos de vinculación ofrece un espacio para analizar la práctica y aplicar la teoría, proceso que desarrolla aptitudes frente a situaciones reales y estimula el pensamiento crítico vinculado a la localidad. Pinheiro *et al.* (2015) recuerdan que la tercera misión universitaria, integrada por la vinculación, la transferencia de conocimiento y el compromiso social, requiere articulación con las misiones de docencia e investigación y demanda que los actores comunitarios actúen como coproductores de conocimiento. Esta perspectiva implica un tránsito de la prestación unidireccional de servicios hacia la construcción colectiva de saberes situados.

Un desafío persistente de la gobernanza universitaria en Ecuador consiste en la débil articulación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, las cuales operan con frecuencia de forma aislada y sin retroalimentación mutua (Brunner y Ganga-Contreras, 2016; Luján *et al*., 2025). Sarmiento y Morocho (2025) muestran que la coordinación de estas tres funciones resulta determinante para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, al facilitar respuestas integradas que elevan la calidad de vida y vinculan redes de actores en la escala nacional, regional e institucional. Cuando la vinculación se despliega como función secundaria, desvinculada de la investigación y del diseño curricular, deriva en acciones de auxilio inmediato sin coproducción de conocimiento, con lo cual reproduce en el territorio la racionalidad vertical característica de las políticas estatales. La SENPLADES (2011) señaló que la participación ciudadana requiere carácter sistemático en el ciclo público, y en un sentido análogo la articulación de las funciones sustantivas exige estabilidad institucional dentro de la gobernanza universitaria. Peralta (2022) muestra que la incorporación de los grupos de interés en la gestión universitaria genera mejoras en los procesos institucionales, debido a que las diversas perspectivas enriquecen el diseño curricular, la agenda de investigación y los proyectos de vinculación, e impulsan la innovación y la transferencia de conocimiento.

La estructuración de una gobernanza educativa democrática exige transitar desde los mecanismos formales de participación hacia esquemas de corresponsabilidad que incorporen a los actores comunitarios como coautores de las políticas que los afectan. Arnstein (1969) y Cornwall (2008) advierten que esta transición requiere voluntad política para ceder capacidades decisorias y estructurar las aptitudes necesarias que aseguren una participación real. La vinculación con la sociedad, articulada de forma plena con la docencia y la investigación, constituye el mecanismo institucional mediante el cual las universidades ejercen su función democrática y generan conocimiento desde y para las localidades. La participación de estudiantes, docentes, comunidades, empleadores y gobiernos locales en los procesos de gobernanza universitaria respalda la legitimidad institucional y eleva la pertinencia de las funciones académicas (Benneworth y Jongbloed, 2010; Peralta, 2022). La gobernanza educativa democrática se construye en el encuentro continuo y dialógico entre el Estado, las instituciones y los territorios.

4.7 Reflexión final. La política educativa ecuatoriana como proyecto político territorial inacabado

Este capítulo abordó la política educativa ecuatoriana como fenómeno multidimensional que coordina cuatro esferas constitutivas. Estas dimensiones abarcan la relación entre la norma y la acción en el territorio, la rectoría estatal junto con sus paradojas de implementación, la universidad como infraestructura intelectual de la reforma y la comunidad como espacio de apropiación de la política. Estos elementos se inscriben en una arquitectura de gobernanza que genera fricciones entre la centralización y la autonomía, y entre la participación formal y la democracia. El análisis de estos apartados plantea la interrogante sobre las razones por las cuales la acumulación de marcos normativos, planes estratégicos e instrumentos de gestión produjo una modificación educativa inferior a la proporcional respecto de la inversión realizada. Peters

(2018) ofrece una clave interpretativa al señalar que el error recurrente en el diseño de políticas consiste en la definición equívoca del problema, lo cual conduce a la elaboración de respuestas técnicas destinadas a versiones simplificadas de situaciones cuya complejidad desborda los parámetros del diagnóstico oficial. En el escenario ecuatoriano, esta falencia se manifestó en la estructuración de un aparato normativo integrado por la Constitución, la LOEI, la LOES, el Plan Decenal y el proceso del Plan Nacional por la Educación, andamiaje que careció de garantías para asegurar que los principios de pertinencia, participación y equidad territorial se tradujeran en capacidades institucionales reales. El reconocimiento de este patrón exige comprender que el tránsito de la norma a la práctica requiere condiciones que exceden la voluntad legislativa y demandan una gobernanza basada en la participación y el conocimiento situado.

La contradicción del Estado ecuatoriano en el ámbito educativo radica en que la recuperación de su capacidad rectora, luego de un ciclo de debilitamiento, se desplegó mediante un modelo de hiperregulación que afectó la autonomía profesional de los agentes encargados de ejecutar la reforma. El aparato normativo estructurado desde 2008 elevó la cobertura, mejoró la infraestructura y estandarizó los procesos, al tiempo que generó una burocracia educativa orientada al cumplimiento de indicadores. Aguerrondo y Chiriboga (2023) identifican en este fenómeno el riesgo de una reforma global carente de variaciones locales, donde el sistema registra modificaciones formales en sus niveles sin alterar la experiencia educativa concreta de los estudiantes. La UNAE se concibió para subsanar este déficit mediante la provisión del sustento intelectual y técnico requerido para que la reforma trascendiera la reorganización administrativa, y su incidencia futura depende de la preservación de su autonomía epistemológica. Brunner (2011) y Pierre y Peters (2000) coinciden en que la gobernanza educativa requiere instituciones con capacidad para el aprendizaje colectivo y la adecuación de sus diseños frente a las evidencias surgidas en la ejecución. Fullan (2016) señala que las reformas sistémicas viables configuran sentido y capacidades en los distintos niveles de la estructura, de modo que una gestión que interviene por decreto y omite la construcción de confianza con el cuerpo docente, las escuelas y las localidades obtiene acatamiento formal sin transformaciones reales. La reorientación de la rectoría estatal desde la fiscalización hacia un liderazgo pedagógico apoyado en la confianza representa una tarea prioritaria del sistema educativo ecuatoriano.

La comunidad educativa constituye la condición de posibilidad de la política, puesto que las reformas carecen de viabilidad cuando omiten obtener la apropiación y legitimación de los actores que experimentan la realidad escolar. Ball *et al.* (2012) demuestran que las directrices públicas experimentan procesos de reinterpretación en el espacio local. El análisis añade que dicha adecuación representa un recurso favorable siempre que los agentes locales posean la autonomía, la instrucción y los elementos necesarios para ajustar las pautas nacionales a sus contextos específicos. La vinculación con la sociedad funciona como mecanismo institucional mediante el cual la universidad actúa como colaboradora de las comunidades en esta dinámica de apropiación y genera conocimiento originado en las localidades. La estructuración de una gobernanza educativa democrática requiere la apertura de espacios donde las perspectivas de las regiones excluidas posean capacidad decisoria sobre las políticas objeto de aplicación (Arnstein,

1969; Cornwall, 2008). Bajo los postulados de Freire (2005), la educación carece de neutralidad y oscila entre la reproducción de las estructuras de dominación y su cuestionamiento. La gobernanza educativa constituye, en consecuencia, un acto político que la dimensión técnica de sus herramientas encubre con frecuencia. Una gestión con sentido emancipador reconoce la naturaleza política de la enseñanza y edifica las condiciones para que los sectores marginados asuman un rol protagónico en su formación y en las directrices que la sustentan.

El avance hacia una gobernanza educativa territorial y democrática en Ecuador exige intervenciones simultáneas en los tres ámbitos analizados. En el plano del diagnóstico y el diseño, corresponde superar la definición funcional y cuantitativa de las problemáticas escolares para estructurar análisis que incorporen su complejidad, sus causas múltiples, su variabilidad regional y su vinculación con las estructuras de desigualdad social (Peters, 2018; SENPLADES, 2011). En el ámbito institucional, el balance entre la regulación y la autonomía requiere la edificación de esquemas de confianza recíproca y rendición de cuentas avalados por los actores involucrados (Brunner, 2011; Pierre y Peters, 2000). En la dimensión de la participación, resulta necesario transitar desde los dispositivos consultivos hacia modalidades de gobernanza multiparticipativa que ubiquen a las comunidades, los estudiantes, los docentes y los agentes locales en la categoría de codiseñadores de las intervenciones públicas (Arnstein, 1969; Veliz y Mantuano, 2023). El reto que conjuga el diagnóstico técnico, la confianza institucional y la inclusión participativa exige acciones coordinadas en los distintos estratos del sistema. La CEPAL (2020) señala que las estructuras educativas con capacidad para acoplar las instancias nacionales, subnacionales e institucionales desarrollan aptitudes de decisión concertada.

La política educativa ecuatoriana representa un proyecto territorial cuya inconclusión responde al carácter dinámico de las problemáticas sociales en entornos de asimetría estructural. La acumulación de herramientas normativas proveyó los fundamentos requeridos para viabilizar los procesos de cambio, componentes iniciales que resultan insuficientes por sí mismos si la política pública omite traducirse en una acción pedagógica vinculada a las localidades. El Estado, la UNAE y los entornos comunitarios coexisten en una dinámica de interdependencia que genera transformaciones reales cuando opera bajo principios de articulación y democracia. La estructuración de este vínculo exige incorporar el planteamiento de Freire (2004) sobre la educación como acto político carente de neutralidad técnica, donde las decisiones relativas a las condiciones y sujetos del aprendizaje definen la configuración de la sociedad de llegada. La gobernanza educativa territorial constituye un horizonte que requiere edificación colectiva mediante la incorporación de los sectores marginados del sistema, cuya inclusión define la calidad de la intervención. El proceso exhibe complejidades y contradicciones, y el análisis desarrollado identifica condiciones normativas, institucionales e intelectuales capaces de sostener el desarrollo de nuevas propuestas. El escenario futuro depende de la voluntad política orientada a consolidar un entorno donde la educación opere como derecho efectivo con equidad social en las distintas demarcaciones territoriales.

Referencias

Aguerrondo, I., y Chiriboga Montalvo, C. (2023). La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *14*(número especial). https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388

Aguilar Villanueva, L. F. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Porrúa.

Aguilar Villanueva, L. F. (2024). La nueva gobernanza pública: Un panorama conceptual. *Perfiles Latinoamericanos*, *32*(63), 1–25. https://doi.org/10.18504/pl3263-001-2024

Andrade, J. (2023). *Políticas educativas y brecha digital en pandemia: De lo nacional a lo territorial*. Universidad Andina Simón Bolívar. https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9779

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, *35*(4), 216–224. https://doi.org/10.1080/01944366908977225

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010a). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre de 2010. Reformada por la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento 297, 2 de agosto de 2018.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010b). *Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD)*. Registro Oficial Suplemento 303, 19 de octubre de 2010.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2016). *Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, Uso y Gestión del Suelo (LOOTUGS)*. Registro Oficial Suplemento 790, 5 de julio de 2016.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2024). *Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Quinto Suplemento del Registro Oficial 689. Ediciones Legales.

Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Benneworth, P., y Jongbloed, B. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, *59*(5), 567–588. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9265-2

Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, *355*, 137–159. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3638884

Brunner, J. J., y Ganga-Contreras, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción*, *32*(80), 12–35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920758

Carriel, V., Mendieta, R., y Mendoza, C. A. (2026). Surplus degrees, scarce opportunities: Profiling overqualification in Ecuador. *Education Economics*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/09645292.2026.2670334

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Panorama de la gestión pública en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/es/publicaciones/37223-panorama-la-gestion-publica-america-latina-caribe

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *Educación superior y ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades*. Naciones Unidas.

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas (MEEUEP 2023)*. CACES. https://www.caces.gob.ec/

Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. CES. https://www.ces.gob.ec/

Cornwall, A. (2008). Unpacking "participation": Models, meanings and practices. *Community Development Journal*, *43*(3), 269–283. https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010

Correa Murillo, E. Y., y Escobar Londoño, J. V. (2026). Política pública y prácticas docentes en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, *31*(114), e3111425. https://doi.org/10.52080/rvaluz.31.114.25

Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, *29*(2), 109–123. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos; FLACSO Ecuador.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (9.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1996)

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.ª ed.). Teachers College Press.

García-Blanco, M., y Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la educación superior: La perspectiva latinoamericana. *Educación XX1*, *21*(2), 323–347. https://doi.org/10.5944/educXX1.16209

Howlett, M. (2011). *Designing public policies: Principles and instruments*. Routledge.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), diciembre 2025*. INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/empleo-diciembre-2025/

Isch López, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: El caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, *32*(115), 373–391. https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200008

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives, and public policies* (2.ª ed.). HarperCollins College Publishers.

Kooiman, J. (1993). Findings, speculations and recommendations. En J. Kooiman (Ed.), *Modern governance: New government-society interactions* (pp. 249–262). SAGE.

Luján Johnson, G. L., Melgar Ojeda, K. A., Collins Ventura, N. V., y Solórzano Tomalá, C. (2025). Articulación investigación universitaria-sociedad en Ecuador: Revisión conceptual. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *9*(40), 436–443. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.2360

Luna Tamayo, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación*, *65*(1), 1–15. https://doi.org/10.35362/rie651336

Meltzer, R., y Schwartz, A. (2019). *Policy analysis as problem solving: A flexible and evidence-based framework*. Routledge.

Mideros, A. (2022). *Desigualdad y derechos humanos en Ecuador*. FLACSO Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo Nacional de Gestión Educativa*. Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación. https://educacion.gob.ec/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan Nacional por la Educación 2025-2040: Proceso de construcción participativa*. https://educacion.gob.ec/plan-nacional-por-la-educacion/

Ortega Vega, C. A., y Guerrero Salazar, C. V. (2021). La política pública de Educación Superior en el Ecuador: Un ejercicio contextualizado de análisis crítico. *Revista Scientific*, *6*(20), 19–40. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.1.19-40

Parra, J. D., Ruiz-Rivera, M. J., Tingo, F. A., y Cevallos, M. Á. (2025). Los retos de la descentralización en la gobernanza escolar: Algunos aprendizajes de la experiencia del Modelo Integral Unidades Educativas del Milenio de Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *33*(20). https://doi.org/10.14507/epaa.33.8300

Peralta, V. (2022). La gobernanza en las universidades públicas en la zona 6 del Ecuador: Incidencia de los stakeholders en los niveles de gestión universitaria. *Escritos Contables y de Administración*, *13*(2), 104–142. https://doi.org/10.52292/j.eca.2022.3702

Peters, B. G. (2018). *Policy problems and policy design*. Edward Elgar Publishing.

Pierre, J., y Peters, B. G. (2000). *Governance, politics and the state*. St. Martin's Press.

Pinheiro, R., Langa, P., y Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, *5*(3), 233–249. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552

Reiban Garnica, D. I. (2023). *Una revolución incompleta: La recomposición del gobierno de la formación y la carrera docente en Ecuador (2007-2017)* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador]. Repositorio FLACSO Andes.

Salazar, B. (2024). Políticas públicas para una agenda del cambio educativo en Ecuador (2008-2018). *Actualidad Contable FACES*, *27*(48), 130–144. https://doi.org/10.53766/ACCON/2024.48.01.06

Santos Delgado, A. A., Piedra Pullaguari, N. O., y Loján Abarca, G. Y. (2023). Vinculación con la sociedad: Formar para transformar el territorio. En *Vinculación: ¿una respuesta efectiva a las necesidades de la sociedad?* (pp. 97–108). Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia; Universidad Técnica Particular de Loja.

Sarmiento, M., y Morocho, J. (2025). *Gestión de la Vinculación con la Sociedad: Una experiencia desde la Universidad Nacional de Educación*. UNAE.

Schneider, B. R., Cevallos Estarellas, P., y Bruns, B. (2018). *The politics of transforming education in Ecuador: Confrontation and continuity, 2006-17* (RISE Working Paper N.º 18/021). RISE Programme. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2018/021

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Estadísticas y políticas de educación superior en Ecuador*. SENESCYT. https://siau.senescyt.gob.ec/portal-de-indicadores-de-educacion-superior/

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2011). *Guía para la formulación de políticas públicas sectoriales*. SENPLADES, Subsecretaría de Planificación Nacional Territorial y Políticas Públicas.

Stokes, S. C., Dunning, T., Nazareno, M., y Brusco, V. (2013). *Brokers, voters, and clientelism: The puzzle of distributive politics*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107324422

Subirats, J. (2001). El análisis de las políticas públicas. *Gaceta Sanitaria*, *15*(3), 259–264. https://doi.org/10.1016/S0213-9111(01)71557-9

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Veliz-Cevallos, J., y Mantuano-Zambrano, Y. (2023). Participación ciudadana en la formulación de políticas públicas: Un significado aproximado desde los principios de gobernanza. *593 Digital Publisher CEIT*, *8*(3-1), 5–21. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3-1.1777



¿De qué manera el sistema de educación superior asume y materializa su responsabilidad social de forma ética, pertinente y transformadora?

Enclave de Vinculación no es solo la sistematización de una experiencia institucional; es una discusión inaplazable sobre cómo la universidad se abre al territorio para dialogar con conocimientos vivos, superando la tendencia a definir unilateralmente las respuestas desde la academia.

A través de sus cuatro capítulos, esta obra propone un recorrido dialéctico que inicia en los fundamentos conceptuales de la relación universidad–sociedad, avanza hacia un sendero metodológico de co-construcción participativa e interinstitucional, y compila los testimonios y talleres de la III Convención Internacional "Enclave de Vinculación" en Manabí. Finalmente, el libro aborda una mirada analítica y crítica sobre las tensiones estructurales que emergen entre la norma y el quehacer territorial.

Este libro está destinado a educadores, investigadores, líderes comunitarios y a todos aquellos que creen que la educación superior debe ir más allá de la provisión de títulos para convertirse en un verdadero motor de transformación social junto a las comunidades.

ISBN 978-99961-322-3-0
9789996132230

Compiladores
Janeth Morocho Minchala | Maribel Sarmiento Berrezueta | Danilo Reiban Garnica

UNIVERSIDAD DE SONSONATE USO SCIENTIAE ET BONIS ARTIBUS
USO EDITORES