



## Profesionalización docente en el Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social

Patricia Pérez-Morales\*, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela y Johanna Grace Mejía-Vera

Universidad Nacional de Educación, Circunvalacion, 1004, 15472, Ecuador. \*Autor correspondiente. E-mail: [patriciaperezmoral@gmail.com](mailto:patriciaperezmoral@gmail.com)

**RESUMEN.** El presente artículo parte de una aproximación conceptual que toma como referencia los enfoques de Fraser y Honneth; Martín, Pineda, y Rodríguez; Murillo y Castilla y Escudero, entre otros autores que han investigado temáticas relacionadas con la justicia y la inclusión social, para luego contextualizarlas en el Ecuador desde una experiencia de formación docente ofertada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en convenio inicialmente suscrito con el Ministerio de Educación (MINEDUC), y posteriormente con la Secretaria Técnica de la Circunscripción Territorial Especial Amazónica (STCTEA), ejecutándose en las nueve provincias correspondientes a las distintas zonas administrativas durante el período 2016-2019. Seguidamente se examinaron bases de datos, gubernamentales y educativas, para luego analizar e interpretar la información referente a la formación y el acceso a la educación por parte de grupos vulnerables que requieren la profesionalización docente. Desde una mirada que reivindica la justicia y la inclusión social en el marco de las políticas de aseguramiento para el ingreso y permanencia de grupos vulnerables en el sistema educativo del Ecuador, se planteó la necesidad de este estudio cuyo objetivo fue el de caracterizar a la población participante en el Proyecto *Néopass@ction*®: una experiencia colaborativa de video-formación para la profesionalización docente en Ecuador, relacionando las variables: autodefinición étnica, género y edad, con la necesidad de formación docente a nivel nacional y la cobertura dada mediante la modalidad de educación a distancia.

**Palabras-clave:** formación docente; acceso a la educación; educación a distancia.

## Pedagogical professionalization in Ecuador: an experience of justice and social inclusion

**ABSTRACT.** The following article starts from a conceptual approach that uses as references the perspective of Fraser and Honneth; Martín et al.; Murillo and Castilla and Escudero, among other authors that have researched around subjects related to justice and social inclusion. In order to interpret them from the Ecuadorian frame from a teaching formation experience offered by the Nacional University of Education (UNAE) initially in agreement with the Ecuador's Ministry of Education (MINEDUC) and subsequently with the Technical Secretary of the Amazonian Special Territorial Circumscription (STCTEA), taking place in the nine provinces correspondent to the different administrative areas from the 2016-2019 period. Afterwards, data bases, pedagogical and governmental, were reviewed to interpret and analyze the information concerning the formation and education access for vulnerable groups that require pedagogical professionalization. From a revindication gaze towards the justice and social inclusion in the frame of access and permanence politics for vulnerable groups to the Ecuadorian educational system, the necessity of this study was defined according to its objective of characterize the participant population in the project *Néopass@ction*®: a cooperate experience of video-formation for the pedagogical professionalization in Ecuador, linking the following variables: ethnic, genre and age self-definition, according to the requirement of pedagogical formation at the national level and the coverage bring trough the distance education modality.

**Keywords:** pedagogical formation; education access; distance education.

## Profissionalização docente no Equador: uma experiência de justiça e inclusão social

**RESUMO.** Este artigo se apoia em uma abordagem conceitual que toma como referência as propostas de Fraser e Honneth; Martín et al.; Murillo e Castilla e Escudero, entre outros autores que investigaram questões relacionadas à justiça e inclusão social, e depois as contextualizaram no Equador a partir de uma experiência de formação docente oferecida pela Universidade Nacional de Educação (UNAE), por meio de acordo assinado inicialmente com o Ministério da Educação do Equador (MINEDUC) e, posteriormente, com

a Secretaria Técnica da Circunscrição Territorial Especial da Amazônia (STCTEA), nas nove províncias correspondentes às diferentes áreas administrativas durante o período 2016-2019. Em seguida, examinaram-se bancos de dados, governamentais e educacionais, para posterior análise e interpretação das informações relacionadas a formação e acesso à educação de grupos vulneráveis que requerem profissionalização docente. De uma perspectiva que reivindica a justiça e a inclusão social no âmbito das políticas que garantem o ingresso e permanência de grupos vulneráveis no sistema educacional do Equador, este estudo objetivou caracterizar a população participante do projeto *Néopass@ction*<sup>®</sup>: uma experiência colaborativa de vídeo-formação para profissionalização de docentes no Equador. Para tal, relacionaram-se as variáveis: autodefinição étnica, gênero e idade, com a necessidade de formação docente em nível nacional e a cobertura oferecida por meio da modalidade de educação a distância.

**Palavras-chave:** formação docente; acesso à educação; educação a distância.

Received on January 16, 2020.

Accepted on March 3, 2020.

## Introducción

En el marco de la formación docente el término ‘profesionalización’ adquiere múltiples connotaciones; algunos autores lo relacionan con la formación inicial, mientras otros lo asocian con la formación continua de los profesionales egresados. Para Tejada (2013), tales procesos de formación inicial y continua procuran fortalecer cualidades profesionales que conlleven un aprendizaje permanente, aportando paralelamente a la construcción de identidad y la adquisición de competencias. Sin embargo, este concepto adquiere un sentido particular según los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve el sujeto, respondiendo de este modo a las necesidades de los grupos en formación. Desde esta perspectiva, el Plan para la Profesionalización es una estrategia interinstitucional generada inicialmente entre la Universidad Nacional de Educación y el Ministerio de Educación del Ecuador, luego con la Secretaría Técnica de la Circunscripción Territorial Especial Amazónica, tiene como centro de interés a los integrantes de la población docente de los sistemas de Educación Intercultural (EI) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que no hayan concluido estudios superiores y que acumulen, como mínimo, cinco años de experiencia. Con el fin de fortalecer conocimientos teóricos, didácticos, pedagógicos y curriculares fundamentales en el desarrollo eficaz de la práctica educativa.

Cabe destacar, que este plan atiende grupos vulnerables o en riesgo de exclusión (Gómez, 2012), como es el caso de los 2305 docentes que se encuentran matriculados en diferentes carreras. Para ello se utilizan estrategias formativas de acompañamiento y seguimiento en territorio, así como la potencialización de la educación a distancia mediante plataformas virtuales diseñadas específicamente para este grupo de interés. Al mismo tiempo, el plan contribuye al aseguramiento del derecho a la educación junto con la promoción social, laboral y la igualdad de oportunidades, aspectos de suma importancia para el desarrollo integral del ser humano.

El presente estudio diagnóstico surge de la necesidad de analizar las características relacionadas con la autodefinición, edad y sexo de la población matriculada en las carreras a distancia, con el fin de identificar las pautas para la selección de estudiantes que participarán en el Proyecto: *Néopass@ction*<sup>®</sup>: una experiencia colaborativa de video-formación para la profesionalización docente en Ecuador, cuyo objetivo es el de mejorar significativamente la praxis pedagógica de un grupo de estudiantes pertenecientes a las distintas carreras a distancia que ofrece la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

En respuesta a esta necesidad, a partir de la revisión bibliográfica se realizó una conceptualización de los aspectos relacionados con justicia, inclusión social y formación docente, y posteriormente se consultaron bases de datos institucionales referentes a educación, estadística y censo, y planificación territorial. Los datos obtenidos se analizaron a través del software estadístico SPSS con la finalidad de describir y relacionar las siguientes variables: zonas administrativas, género, edad y autodefinición étnica, contrastando la necesidad de profesionalización docente a nivel nacional con la cobertura dada por la (UNAE).

## Justicia social e inclusión: perspectivas necesarias para la formación docente

En el campo de la justicia social e inclusión se han desarrollado varias investigaciones en las últimas décadas, entre las que destacan Fraser (2008) y Martín et al. (2018). En relación a la justicia social, esta se ha conceptualizado como un elemento clave que permite superar el problema de la exclusión social, partiendo de dos principios: “[...] las reivindicaciones de la redistribución, por una parte, y las reivindicaciones del reconocimiento, por otra” (Fraser, 2008, p. 83). Con orientación similar se pronuncian Martín et al. (2018)

cuando indican que la justicia social es aquella que gestiona y provoca la eliminación de las desigualdades, inequidades y exclusiones sociales producidas por la clasificación entre rico y pobre; también por “[...] las construcciones culturales que propugnan por la homogeneidad y excluye lo diferente en un mundo que es diverso y cambiante” (Martín et al., 2018, p. 29).

Sin embargo, en el ámbito educativo existen pocos aportes. El abordaje de esta temática en la educación implica sobrepasar la redistribución de la riqueza y reflexionar colectivamente a través de la investigación y el desarrollo de procesos formativos (Rodríguez, Quiroz, y Díaz, 2019), pudiendo afirmarse que un punto clave para construir una colectividad incluyente es el reconocimiento, el cual se encuentra directamente relacionado con la identidad cultural y la cooperación. Al respecto, autores como Murillo y Castilla (2011) argumentan que la justicia social es equidad, por lo que debe ser prioridad en las políticas gubernamentales para que a partir de allí contribuya a la construcción de una sociedad justa en el ámbito educativo. En consecuencia, la justicia social debe iniciarse con el constructo ‘inclusión’; para ello se requiere elaborar un cuerpo normativo dirigido a afianzar prácticas educativas inclusivas que conlleven la atención de necesidades en mujeres, niños, adultos mayores, inmigrantes y estudiantes con capacidades diferentes en las instituciones, con el objetivo de eliminar el atropello de derechos y la desigualdad de oportunidades (Escudero, 2019).

Siguiendo este hilo conductor, para Sarrionandia y Homad (2008) el desarrollo de una sociedad justa, democrática y solidaria en los sistemas educativos, se fundamenta en alcanzar la inclusión educativa, otorgando una formación de calidad y con igualdad de oportunidades. Esto significa disminuir los obstáculos que impiden a los individuos acceder al aprendizaje, sobre todo los desprotegidos o desfavorecidos. De la misma manera, Hurtado (2006) afirma que un reto demandado por la sociedad actual es pensar la inclusión desde la perspectiva de la educación, lo cual implica reflexionar a partir de la ética, la política y la comunidad. Al respecto ¿qué se está haciendo para proponer la inserción y equidad de los sectores marginados?

En el campo educativo, la inclusión ha sido principalmente entendida desde la perspectiva corporal dejando al margen lo social, cultural y económico. Esto ha dificultado brindar total atención a los sectores vulnerables y marginados, sobre todo en cuanto al ingreso y permanencia en los estudios de tercer nivel; razón por la que existen niños y adultos privados de oportunidades educativas. Sobre este particular, Builes (2007) afirma que las políticas de inclusión deben estar encaminadas a permitir el ingreso e implicación de todas las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es preciso repensar el sistema educativo de tal manera que la educación de calidad también sea accesible a grupos excluidos por razones económicas, sociales y/o geográficas.

Consecuentemente, para hacer justicia social es necesario financiar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de las personas con bajos recursos, dado que uno de los intereses en el cambio de la matriz productiva en el Ecuador es la educación, planteándose esta como derecho humano y pago de la deuda social, ya que el acceso a universidades privadas ha sido imposible para ciudadanos con ingresos económicos limitados (Restrepo y Stefos, 2017).

Paralelamente, según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018), es preciso considerar que existen profesores que ejercen la docencia sin contar con la formación profesional completa y sin ninguna acreditación académica de tercer nivel, puesto que tan solo poseen el título de bachiller o tecnólogo. Ante estas circunstancias y con el propósito de mejorar la calidad del sistema educativo ecuatoriano, la Disposición Transitoria Décimo Cuarta a la Ley de Educación, menciona que los docentes que no tengan un título universitario en educación serán separados de sus funciones a partir del 31 de diciembre de 2020 (MINEDUC, 2009). En respuesta a esta disposición se requiere generar estrategias formativas que les facilite el proceso de titulación y su permanencia en la docencia, perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ingresar a estudios de posgrado y ascender en la escala remunerativa y el escalafón docente, fomentando al mismo tiempo el principio de igualdad de oportunidades como parte de la justicia social e inclusión.

En este marco, los convenios interinstitucionales establecen que la UNAE debe proporcionar el título de tercer nivel en Educación Básica a los estudiantes que cumplan con los requisitos de titulación y registrarlo en la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

Este plan ha creado dos grandes expectativas: la primera, mejorar la calidad de vida del profesorado, y la segunda, transformar la práctica docente en el aula, estimándose su impacto directo en 593940 estudiantes del sistema educativo ecuatoriano, calculados sobre la base de 30 discentes por cada uno de los 19798 docentes que requieren este proceso formativo.

## Acceso de la población vulnerable al proceso formativo: una mirada desde la justicia y la inclusión social

En cumplimiento de la política de inserción y permanencia en educación superior en el Ecuador, es preciso atender a la población vulnerable existente en el sistema educativo. En este grupo se encuentran todos los adultos mayores, niños, niñas y mujeres en condición de pobreza como consecuencia de la inequidad social (Cardona, 2012; Castro y Gonzáles, 2013), debiéndose destacar que tras analizar la variable 'Necesidades Básicas Insatisfechas' (NBI) hasta el año 2006 en referencia al total de su población, la mayor concentración de pobreza en el país se encuentra en los pueblos y nacionalidades indígenas con el 88.2%, seguidos por los afroecuatorianos con 64.5% (Ministerio Coordinador de Patrimonio y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2009).

En el caso de las carreras a distancia, dentro de la población vulnerable se incluye también a quienes se encuentran en riesgo de desempleo y sobrepasan la edad promedio de ingreso a estudios superiores al quedar excluidos del sistema público de educación a partir del día uno de enero de 2021 (décima cuarta disposición transitoria). Sobre este particular, Espinosa y Río (2010) estiman que la edad promedio para el acceso está entre los 19 a 23 años.

En este contexto, según datos proporcionados por la Dirección de las Carreras a Distancia de la UNAE, en Ecuador existen alrededor de 19798 maestros pertenecientes al nivel de educación básica que no han accedido a estudios universitarios (Tabla 1).

El sistema educativo ecuatoriano está organizado en nueve zonas administrativas según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2012); sin embargo, para esta investigación, los datos de la zona 8 que corresponde a los cantones Guayaquil, Samborondón y Durán fueron incluidos en la zona 5 (Santa Elena, Guayas, Galápagos y Bolívar) y los de la zona 9, que corresponden al Distrito Metropolitano de Quito, se encuentran integrados en la zona 2 (Pichincha, Napo y Orellana).

Tal como se observa en la Tabla 1, la demanda de profesionalización docente a nivel nacional es significativa en Educación Intercultural, con un total de 16889 docentes, seguida en número por EIB (2909 profesores). Con este referente, desde el primer semestre del 2018 hasta el segundo semestre del 2019, la UNAE cubrió el 11.64% del total de la necesidad a nivel nacional, el cual está representado por 2305 docentes (1635 en el sistema EI y 670 en EIB), deduciéndose que, aunque se ha hecho un esfuerzo importante en cuanto al ingreso y permanencia en los estudios universitarios de la población vulnerable, es necesario ampliar la cobertura a través del trabajo interinstitucional, pues al contrastar los datos de la oferta y la demanda, y considerando el principio de responsabilidad social en la perspectiva de justicia e inclusión planteado en esta investigación (Fraser, 2008), se aprecia que la profesionalización de docentes requiere una mayor capacidad de atención.

Según la Encuesta de Condiciones de Vida (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2015) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y el Banco Mundial, las provincias amazónicas tienen un alto índice de pobreza por consumo nacional, con un porcentaje que oscila entre 35.1 y 58.4% de pobres en relación al total de la población en las provincias, siendo oportuno destacar que la mayor demanda se concentra en la zona 2 (Pichincha, Napo y Orellana) con un requerimiento total de 4541 docentes. En esta zona, Napo registra un índice de pobreza superior al 50 y Orellana del 40%. En ambas provincias amazónicas se ha identificado una necesidad de 1392 en Educación Intercultural (EI) y 676 en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), encontrándose actualmente en formación 329 docentes pertenecientes a EI y 219 a EIB, lo cual representa el 12.07% de la demanda total en la zona.

En el orden de necesidades y cobertura, la Zona 6 (Azuay, Cañar y Morona Santiago) evidencia una demanda de 1918 en EI y 727 en EIB, representando el 29.68%, de los cuales se encuentran matriculados 592 docentes en EI y 193 en EIB; se destaca que las provincias de Morona Santiago y Cañar se ubican entre las de más alto índice de pobreza, en referencia al total de la población, al alcanzar el 23.4 y 58.4% respectivamente. Le sigue la Zona 1 (Esmeraldas, Imbabura, Carchi y Sucumbíos) con una demanda de 2684 docentes, en la que se registra únicamente una cobertura en la provincia de Sucumbíos con 418 estudiantes que representan el 15.57% del total de la demanda en la zona, de los cuales 289 pertenecen a EI y 129 a EIB. Al observar los índices de pobreza por consumo correspondientes al año 2014, se aprecia que las provincias con mayor pobreza son Esmeraldas y Sucumbíos (35,1 y 46.7% respectivamente).

La Zona 3 (Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza) es la siguiente en el orden de necesidades con una demanda de 1396 docentes en EI y 682 en EIB. De esta población solamente se están formando

138 docentes en EI y 99 en EIB que pertenecen a las provincias de Chimborazo y Pastaza. Estas dos provincias presentan un comportamiento similar a las anteriores respecto al índice de pobreza por consumo, con el 35.1 y 58.4% respectivamente. Por su parte, la Zona 4 (Manabí y Santo Domingo) tiene una demanda de 1763 docentes, de los cuales 1740 corresponden a EI y 23 a EIB. La cobertura está representada por los 170 profesores matriculados en EI. La demanda de EIB de la zona se concentra en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, la cual no está siendo atendida. En el caso de Manabí la pobreza por consumo está entre el 35.1 y el 46.7%.

En relación al género, tal como se puede apreciar en la Tabla 2, los 19797 docentes con necesidad de ser formados se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 7491 hombres y 12306 mujeres, encontrándose matriculados 945 profesores y 1360 profesoras, y existiendo mayor necesidad y cobertura en las edades comprendidas entre los 30 y los 50 años, lo que representa una relación directamente proporcional. De la misma manera se observa que los 174 estudiantes que se encuentran en los rangos de edad entre los 51 y 61 años representan una minoría frente a la mayor demanda concentrada entre los 30 a 50, por lo que se requiere el diseño de estrategias formativas acordes a su edad para el empoderamiento en cuanto a las competencias académicas que garanticen la permanencia en los estudios.

Según los datos de demanda y cobertura, la mayor proporción se observa en la población femenina, la cual, de acuerdo a la autodefinición de las matriculadas, se agrupan en: 947 mestizas, 387 indígenas, 18 montubias y 8 afroecuatorianas, deduciéndose que la prioridad de atención se acentúa en este colectivo que, según Escudero (2019), se encuentra entre los grupos vulnerables. Adicionalmente, en los datos proporcionados por la Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2019) se observa que el promedio de edad de contrayentes matrimoniales mujeres es de 30,2 años, coincidiendo con el rango de edad de mayor demanda y cobertura que fue evidenciado. Este parámetro está relacionado con la dificultad de acceso a estudios universitarios debido a las responsabilidades de orden familiar y económico.

**Tabla 1.** Necesidad de profesionalización y cobertura de la UNAE (distribución por zonas).

Necesidad de profesionalización (total nacional)					Cobertura UNAE				
19798 (100%)					2305 (11.64%)				
Zona	# docentes	%	EI	EIB	Zona	# docentes	%	EI	EIB
Zona 1	2684	13.56	2238	443	Zona 1	418	15.57	289	129
Zona 2	4541	22.94	3726	815	Zona 2	548	11.84	329	219
Zona 3	2078	10.50	1396	682	Zona 3	237	10.79	138	99
Zona 4	1763	8.90	1740	23	Zona 4	170	8.79	170	
Zona 5	4222	21.33	4164	58	Zona 5	-	-	-	-
Zona 6	2645	13.36	1918	727	Zona 6	783	27.46	590	193
Zona 7	1797	9.08	1642	155	Zona 7	147	8.22	117	30
N/D	68	0.34	65	3	N/D	2	3.00		

Nota 1: EI = Educación Intercultural; Nota 2: EIB = Educación Intercultural Bilingüe; Nota 3: N/D = Zona no definida. Fuente: MINEDUC, UNAE.

**Tabla 2.** Necesidad y cobertura (distribución por edad, género y autodefinición).

Edad	Género	Autodefinición													
		Mestizo		Indígena		Montubio		Afro ecuatoriano		Blanco		Sin autodefinirse		Totales	
		N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C	N	C
24-29	F	53	53	22	22			1	1					76	76
	M	24	24	17	17									41	41
30-35	F	2271	274	351	104	44	3	111	1	4	0	779	0	3560	382
	M	1120	135	392	106	45	5	35	0	5	0	465	0	2062	246
36-40	F	1562	213	261	112	34	3	73	2	2	0	581	0	2513	330
	M	689	122	360	135	27	4	24	2	4	0	320	0	1424	263
41-45	F	1415	179	190	83	42	5	64	2	4	0	524	0	2239	269
	M	745	88	262	80	28	4	12	0	1	0	292	0	1340	172
46-50	F	1405	163	177	43	38	5	65	1	6	0	543	0	2234	213
	M	755	69	258	68	24	2	22	0	1	0	323	0	1383	139
51-55	F	1038	57	110	20	38	2	39	1	5	0	444	0	1674	80
	M	632	46	195	28	18	2	20	0	5	0	363	0	1233	76
56-60	F	7	7	3	3									10	10
	M	5	5	1	1									6	6
61	M	2	2											2	2
TOTAL		11723	1437	2599	822	338	35	456	10	37	-	4634		19797	2305

Nota 1: N = Necesidad de profesionalización docente; Nota 2: C = Cobertura ofrecida por la UNAE. Fuente: MINEDUC, UNAE.

## Conclusiones

Desde los principios de reivindicación de la redistribución y el reconocimiento, la justicia e inclusión social exigen acciones relacionadas con políticas de aseguramiento del ingreso y permanencia de grupos vulnerables que requieren atención y que garanticen la calidad de la educación y su cobertura en el Ecuador.

Para promover una política de formación a largo plazo se requiere el compromiso social de las IES (Institución Educativa Superior) que se encuentran ubicadas en las provincias de mayor demanda, lo cual se puede dinamizar a través de convenios y acuerdos generados conjuntamente con el Ministerio de Educación.

La implementación de modalidades no presenciales garantiza el ingreso y permanencia en el proceso formativo de estudiantes que se encuentran inmersos en los grupos vulnerables.

La demanda de formación docente se concentra en provincias que registran mayor índice de pobreza, siendo necesario ampliar la cobertura a este grupo.

La cobertura frente a la demanda es significativa por dos razones directas: en primer lugar, porque el grupo beneficiado de profesores puede aspirar a la estabilidad laboral, mejoras salariales y cualificación profesional; en segundo término, porque se perfeccionan y fortalecen procesos educativos que benefician a 593940 niñas, niños y adolescentes.

Entre los años 2016 y 2019 se ha logrado abarcar la mayoría de las zonas administrativas, quedando solamente tres por cubrir. Igualmente se registra una presencia total en la región amazónica, ofertándose las carreras a distancia en las siete provincias que la integran.

Por último, la mayor concentración de necesidad y cobertura se halla en los grupos de edad entre 30 y 50 años, principalmente en el género femenino, cuyas integrantes se clasifican en mestizas, indígenas, afroecuatorianas y montubias, según su autodefinición.

## Referencias

- Builes, N. S. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación? *El Ágora USB*, 7(2), 322-332. doi: 10.21500/16578031.1654
- Cardona, O. D. (2012). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad de riesgo. "Una crítica y una revisión necesaria para la gestión"* (Monografía de Graduación). Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres. Recuperado de <https://bitlybr.com/Qj41>
- Castro, L. I. C., & Gonzáles, R. C. (2013). Pobreza y vulnerabilidad: factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos*, 16(2013), 55-72. doi: 10.18172/con.1290
- Escudero, E. F. (2019). Aulas inclusivas: experiencias prácticas. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 202-207. doi: 10.22201/iissue.24486167e.2019.164.59230
- Espinosa, M. A. B., & Río, R. R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(156), 55-72.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid, ES: Morata.
- Gómez, A. G. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/ exclusión social. *Integra Educativa*, 5(2), 181-188.
- Hurtado, R. G. (2006). Inclusión y diversidad en la educación. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, (29), 1-3.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2015). *Compendio de resultados encuesta condiciones de vida ECV sexta ronda 2015*. Quito, EC: INEC. Recuperado de <https://bitlybr.com/md3C7r>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2019). *Registro estadístico de matrimonios y divorcios, 2018*. Quito, EC: Inec. Recuperado de <https://bitlybr.com/3GHqGIWB>
- Martín, C. S., Pineda, M. C. M., & Rodríguez, F. P. (2018). Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social. *Folios*, 48, 27-38.
- Ministerio Coordinador de Patrimonio y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2009) *Nacionalidades y pueblos indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: una mirada desde la educación*. Quito, EC: Unicef. Recuperado de <https://bitlybr.com/Y0V8GoTm>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). *Base de datos*. Quito, EC: Mineduc.

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2009). *Ley orgánica de educación intercultural bilingüe, publicada en el segundo suplemento del registro oficial no. 417*. Quito, EC: MINEDUC.
- Murillo, F. J., & Castilla, R. H. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Restrepo, R., & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la Educación en los años de la revolución ciudadana: Una Aproximación a las Transformaciones*. Azogues, EC: Unae.
- Rodríguez, S. M., Quiroz, R. E., & Díaz, A. E. (2019). ¿Existen relaciones entre la formación ciudadana y la justicia social en la educación? *De Prácticas y Discursos*, 8(11), 71-90. doi: 10.30972/dpd.8113825
- Sarrionandia, G. E., & Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-9.
- Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2012). *¿Qué son las zonas, distritos y circuitos?* Quito, EC: Senplades. Recuperado de <https://bitlybr.com/LLOGv>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC* 10(1), 170-184. doi: 10.7238/rusc.v10i1.1471

### INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

**Patricia Pérez-Morales:** Doctora y Magister en Educação por la Universidad de São Paulo, Brasil, profesora titular de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador, Coordinadora del grupo de investigación Interinstitucional de Estudios de la Oralidad e investigadora principal 1 del Proyecto *Néopass@ction*<sup>®</sup>: una experiencia colaborativa de video-formación para la profesionalización docente en Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9585-9069>

E-mail: [patriciaperezsmoral@gmail.com](mailto:patriciaperezsmoral@gmail.com)

**Luis Leonardo Zambrano-Vacacela:** Docente Autor en la Universidad Nacional de Educación. Máster Universitario en Psicopedagogía especialidad Educación Secundaria en la Universitat de Barcelona. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Camilo José Cela en la línea de investigación Educación y Aprendizaje. Miembro del Grupo de Investigación Tejidos socio-educativos: Educación, Familias y Comunidad. Investigador Principal 2 en el Proyecto *Néopass@ction*<sup>®</sup>: una experiencia colaborativa de video-formación para la profesionalización docente en Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>

E-mail: [luis.zambrano@unae.edu.ec](mailto:luis.zambrano@unae.edu.ec)

**Johanna Grace Mejía-Vera:** Docente Tutor en la Universidad Nacional de Educación, Máster en Métodos de Enseñanza en Educación Personalizada, en la Universidad Internacional de La Rioja. Miembro del grupo de Investigación Mirando más allá de lo que vemos, Co investigadora del Proyecto *Néopass@ction*<sup>®</sup>: una experiencia colaborativa de video-formación para la profesionalización docente en Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9134-2414>

E-mail: [johanna.mejia@unae.edu.ec](mailto:johanna.mejia@unae.edu.ec)

#### NOTA:

Los autores fueron responsables del diseño, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión crítica del contenido del manuscrito y aprobación de la versión final que se publicará.