



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA**

**La escuela y su rol como agente de cambio:**

Transformaciones generadas en instituciones educativas desde la implementación del Modelo ChanGo en instituciones educativas de las provincias de Manabí y Santa Elena en el período 2019 - 2022.

Elaborado por:

**NICOLE THAIS LANDÍN JURADO**

**GRADO**

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

**Licenciada en Periodismo, con mención en Deportes**

Guayaquil – Ecuador

Noviembre, 2022





**UNIVERSIDAD CASA GRANDE  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA**

**La escuela y su rol como agente de cambio:**

Transformaciones generadas en instituciones educativas desde la implementación del Modelo ChanGo en instituciones educativas de las provincias de Manabí y Santa Elena en el período 2019 - 2022.

Elaborado por:

**NICOLE THAIS LANDÍN JURADO**

**GRADO**

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciada en Periodismo, con mención en Deportes

**DOCENTE INVESTIGADOR:**  
Daniel Ricardo Calderón Zevallos

**CO-INVESTIGADORES:**  
Cindy Verónica Heredia Silva  
Jorge Arturo Albuja Tutiven

Guayaquil, Ecuador  
Noviembre, 2022

## NOTA INTRODUCTORIA

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero La escuela y su rol como agente de cambio: un acercamiento a la educación comunitaria para la justicia social y ambiental desde la implementación del Modelo ChanGo en Instituciones Educativas de las provincias de Manabí, Guayas y Santa Elena en el periodo 2019 - 2022, propuesto y dirigido por el Docente Investigador Daniel Ricardo Calderón Zevallos, acompañado de la Co-investigadora Cindy Verónica Heredia Silva y el Co-investigador Jorge Arturo Albuja Tutiven, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto de Investigación Semillero es identificar los efectos de la implementación del modelo de educación comunitaria ChanGo para la promoción de la justicia social y ambiental, en las comunidades educativas de las escuelas seleccionadas en Manabí, Guayas y Santa Elena en el período 2019 - 2022. El enfoque del Proyecto es mixto. La investigación se realizó en las escuelas Ernesto Velásquez Kuffó de la comuna de Ayampe, provincia de Manabí y Gabriela Mistral de la comuna de Curía, provincia de Santa Elena. Las técnicas de investigación que usaron para recoger la investigación fueron encuesta, cuestionario, observación, técnica proyectiva de la silueta y cartografía social.

## **RESUMEN**

La siguiente investigación tiene como propósito revelar qué transformaciones tuvieron dos instituciones educativas de la Costa Ecuatoriana desde la implementación del Modelo de Educación ChanGo. En el presente documento encontrará un análisis sobre los lineamientos que tuvieron éxito en su cumplimiento y los que están ausentes, tomando como referencia la metodología de enseñanza/aprendizaje, rol docente y espacios y materiales utilizados en el aula de clases. Para la evaluación del modelo, se realizaron dos visitas a las instituciones educativas y se midieron los resultados a través de la percepción de los propios profesores por medio de cuestionarios y observaciones áulicas realizadas por los investigadores. Para medir qué tanto cambiaron las escuelas desde la llegada del Modelo ChanGo, se tomó de referencia las prácticas y teorías empleadas en la educación comunitaria con un enfoque de justicia social y ambiental.

## **ABSTRACT**

The purpose of this investigation is to reveal the transformations of two educational institutions of the Ecuadorian Coast since the implementation of the ChanGo Education Model. In this document you will find an analysis of the guidelines that were successful in their fulfillment and those that are absent, taking as a reference the teaching/learning methodology, the teaching role and spaces or materials used in the classrooms. For the evaluation of the model, we visited the educational institutions and the results were measured through the perception of teachers through questionnaires and classroom observations carried out by the researchers. To measure how much schools have changed since the arrival of the ChanGo Model, the practices and theories used in community education with focus on social and environmental justice were taken as a reference.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Comunitaria, Justicia Social, Educación Ambiental, Educación Alternativa

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. ANTECEDENTES	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
4. JUSTIFICACIÓN	10
5. REVISIÓN CONCEPTUAL	11
5.1. Educación comunitaria	11
5.1.1. Identidad comunitaria	12
5.1.2. Orígenes de la Educación Comunitaria en Ecuador.	13
5.1.3. Pluriculturalidad en la educación	14
5.2. Educación para la justicia social y ambiental	15
5.2.1. Justicia Social	16
5.2.2. Justicia Ambiental	17
5.3. El Modelo Chango: educación comunitaria para la justicia social y ambiental	18
5.4. La escuela como agente de cambio	19
5.5. Transformación educativa	20
5.5.1. Rol Docente	21
5.5.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje	23
5.5.3. Espacios y materiales	25

	6
6. ESTADO DEL ARTE	26
7. OBJETIVO GENERAL	28
8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
9. METODOLOGÍA	29
9.1. Conceptualización y operacionalización de las variables	29
9.2. Diseño de la Investigación	30
9.3. Enfoque	31
9.4. Población	31
9.5. Técnicas de Recolección de datos	31
9.6. Instrumentos de recolección de datos	32
9.7. Técnicas de procesamiento de datos	32
9.8. Herramientas para el procesamiento de datos	33
10. CONSIDERACIONES ÉTICAS	33
11. RESULTADOS	34
12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	44
13. CONCLUSIONES	49
14. RECOMENDACIONES	50
15. REFERENCIAS	50

## **DEDICATORIA**

Le agradezco y le dedico este trabajo a mi mamá, que, aunque ya no está junto a mí, hizo todo lo posible en vida para ayudarme a cumplir mi sueño de ser periodista y convertirme en profesional. Sin su ayuda, nada de esto hubiera sido posible.

Agradezco también a mi mami Gloria y a mi papi César, mis abuelos, que me han acompañado en todo momento y han sido los padres que la vida me dio en el camino. A mi tía Aracely, por apoyarme en distintas etapas de mi carrera para avanzar pese a los múltiples obstáculos.

Le dedico este trabajo también a amigos como Camilo, los Jorges y Schuberth, ustedes fueron el soporte y la contención emocional en los momentos donde nada tenía sentido. A Paul, mi compañero de investigación, por juntos atravesar los altibajos de este proyecto. Por último, pero no menos importante, le agradezco a Jorge, Pili y Rosita, mis primeros mentores, gracias por confiar en mí profesionalmente, guiarme y comprenderme en los dos últimos años de vida universitaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es una de las herramientas de transformación económica y social más poderosa que existe. Pero, ¿qué pasa cuando su calidad es deficiente o atraviesa problemas para cumplir con su rol? Un informe denominado El Estado de la Crisis Educativa Mundial elaborado por el Banco Mundial junto al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la UNESCO, plantea que la pandemia exacerbó las desigualdades en la educación: las generaciones de ahora se encuentran en riesgo de perder más de 17 billones de dólares en ganancias a lo largo de sus vidas (Banco Mundial, 2021). Pero eso no es lo más preocupante: hay un alto índice de niños que no pueden leer ni comprender un texto simple a los 10 años (UNICEF, 2022).

Aunque esta proyección es a nivel mundial, las consecuencias de no tener una educación de calidad, en las zonas rurales, se profundizan aún más. Por ejemplo, hasta junio del 2022, la pobreza en el área rural de Ecuador se ubicó en 43% (INEC). Esto sucede en gran parte, porque la educación no está pensada para asegurar la productividad y el crecimiento económico a futuro.

Una evidencia de esto son las comunidades en las zonas costeras del país. Como su desarrollo social depende de pocas actividades como la venta de los productos del mar y del turismo; al tener escuelas que sólo se centran en los contenidos, los docentes o los niños, la comunidad no consigue cambios reales.

El modelo de educación ChanGo busca justamente lo contrario. Lo que diferencia a este modelo del método tradicional es que basa su enfoque en la mejora social, económica y ambiental de la comunidad. Es decir, que realiza cambios en el presente y crea una hoja de ruta para tener un futuro más sostenible.

## **2. ANTECEDENTES**

En el 2014, en varios medios de comunicación se denunciaban las “condiciones deplorables” de la Escuela Ernesto Velásquez Kuffó, la única institución educativa fiscal para la comuna de Ayampe en Manabí. Caminos llenos de tierra, problemas de infraestructura, techos rotos, un solo salón habilitado para impartir las clases en todo el colegio e inclusive la falta de docentes, fueron algunas de las falencias que despertaban la preocupación de la comunidad.

Casi seis años después, esa realidad cambió. Ahora, esa misma escuela es un referente a nivel nacional e internacional de innovación. ¿Qué sucedió? A partir del 2018, junto al apoyo de la Fundación Unidos por la Educación, se inició la implementación del Modelo ChanGo y la escuela basó su metodología de educación en el aprendizaje cooperativo, aprendizaje por servicio, talleres con la comunidad, asambleas de estudiantes y otros. Todas estas prácticas tenían el objetivo de buscar soluciones para resolver los problemas de la comunidad, mientras paralelamente trabajaban por conseguir el desarrollo social, ambiental y económico.

De esta manera, ChanGo se convirtió en el único modelo en permitir que una comunidad, en este caso Ayampe, se vincule al proyecto educativo y participe activamente del proceso

de enseñanza. Además, a partir de su implementación, la escuela Ernesto Velásquez Kuffó fue la única en ofrecer la máxima calidad educativa sin importar el nivel socioeconómico de los alumnos. Es decir, que dentro de esa institución educativa están inscritos tanto los hijos de los comuneros como los niños de las familias más adineradas, por ejemplo, los estudiantes de familias extranjeras que tienen negocios en la zona.

Por estos resultados positivos en la educación de los niños y en el desarrollo de la comunidad, el modelo ChanGo fue replicado y actualmente está presente en catorce provincias de la Costa, Sierra y Oriente. Su implementación ha sido en 96 escuelas y comunidades, lo que ha tenido un impacto directo en la vida de 34.941 niños, niñas y adolescentes (Modelo ChanGo, sf). Sus herramientas participativas y el trabajo comunitario, han sido la base utilizada en todos estos centros educativos para reconocer el potencial de cada territorio y dinamizar sus medios de vida.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Considerando lo anteriormente dicho, esta investigación explora las transformaciones generadas en las instituciones educativas a partir de la implementación del Modelo ChanGo, tendientes a la promoción de la justicia social y ambiental. Esto es, mirar a fondo los cambios que se han generado a nivel docente, metodológico e infraestructural.

### **4. JUSTIFICACIÓN**

La educación comunitaria en Ecuador ha pasado por diversos cambios que han tenido resultados tanto favorables como negativos. El modelo de educación comunitaria ChanGo

busca replantear todo esto y, de hecho, de su mismo nombre se desprenden sus características. ChanGo en realidad significa *Change Go*, solo que fue acortado por la forma como se popularizó su pronunciación.

Pero así sea que conserve su nombre original o se lo conozca por como fue bautizado, este modelo educativo se ha expandido a lo largo del territorio ecuatoriano por posicionar a las escuelas comunitarias como motores de desarrollo sociocultural, económico y ambiental. Por esta razón, el propósito de esta investigación es analizar de qué manera el Modelo ChanGo ha sido el eje articulador para alcanzar la justicia social y ambiental, a través de las prácticas educativas y comunitarias.

Y, precisamente en pleno Siglo XXI, nunca fue más importante prestar atención a los objetivos y medios de la educación (Delors et al,1996, p.8). En estos tiempos donde el desempleo, el cambio climático y la crisis de hambre han sido los protagonistas sobre todo en países de vía de desarrollo como Ecuador, es necesario estudiar de qué manera la educación (en este caso comunitaria) junto a las innovaciones pedagógicas orientadas a la justicia social y ambientales, pueden ser la respuesta y convertirse en motores de crecimiento social.

## **5. REVISIÓN CONCEPTUAL**

### **5.1. Educación comunitaria**

Para profundizar el concepto de educación comunitaria, es necesario repasar el planteamiento de Paulo Freire (1999) en su obra *Pedagogía de la Esperanza*. El filósofo y

autor señala que la esperanza se proyecta en las personas que se adueñan de sus espacios de vida para conocer la realidad y transformarla.

En este sentido, para que una educación esté verdaderamente ligada a las comunidades, los actores a cargo de la enseñanza deben estar directamente involucrados con la realidad que contextualiza la escuela donde están enseñando. Es decir, que la educación comunitaria es una práctica pedagógica que busca enseñar desde la transformación social y tener un encuentro con lo que la escuela tradicional ha mantenido alejado: aprender a resolver conflictos desde la diversidad de lugares, tiempos y personas, (Pérez y Sánchez, 2005, p.318).

### ***5.1.1. Identidad comunitaria***

Para entender el concepto de identidad comunitaria, hay que hacer un repaso por el significado de **identidad** por su cuenta. Si se aterriza el concepto a un contexto nacional, identidad se define como toda aquella representación relacionada con el lenguaje, territorio, religión, costumbres y otros elementos socioculturales que perduran a través del tiempo, (Montero, 1984; como se citó en Terry-Gregorio, 2011, p.13).

Terry-Gregorio (2011, p.13) también plantea que, para la planificación adecuada de un modelo de desarrollo comunitario rural integrado, aparte de la valoración de la identidad, se necesita tomar en cuenta otros factores. Por ejemplo, el elemento histórico, que es la conformación de la *conciencia* o *memoria* cada vez que una nueva generación asume las tradiciones de la comunidad. También está el factor lingüístico, que permite tener la socialización de conocimientos como valores, tradiciones y creencias entre los miembros de

la comunidad. Y, por otro lado, tenemos el elemento psicológico, que es el resultado de un proceso de aprendizaje que se basa en el entorno histórico-cultural. De esa manera, estos tres factores garantizan el entendimiento de las costumbres y permiten conservar la identidad cultural de una comunidad sin importar el paso de los años.

Por esta razón, la noción de *comunidad* desempeña un rol protagónico en la identidad de sus habitantes, porque existe una relación directa entre el sujeto y los fenómenos sociales que ocurren alrededor de él. Es decir, que la identidad comunitaria se aleja por completo de la individualidad propia de la modernidad para, en cambio, juntar las características y peculiaridades de cada persona con el fin de integrarse, cooperar y compartir objetivos comunes que impulsan el bienestar en sus espacios, (López y León, 2002, pp.141-146).

### ***5.1.2. Orígenes de la Educación Comunitaria en Ecuador.***

En 1988, dos años después de que la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), consiguiera su formalización y reconocimiento gubernamental, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe. Esta entidad, que nace con su propia autonomía económica y administrativa, busca contrarrestar los efectos de la modernización educativa de ese entonces y transformar el “modelo de dominación existente” en Ecuador que dejaba a un lado la cultura, prácticas y tradiciones indígenas dentro de las escuelas, (Hernández-Loeza, 2016, p. 54).

De esta manera, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se posiciona en el país y queda separado del Sistema de Educación Tradicional Hispana. Hernández-Loeza

(2016, p. 54), también señala que el planteamiento de la EIB, a diferencia de otros países, surge “desde abajo y con un fuerte componente descolonizador”. Es así que las particularidades de este modelo educativo, están desarrollados desde el pensamiento-cultura kichwa donde existen prácticas importantes como: la adecuación de los calendarios comunitarios a las escuelas o colocar a las personas, familias, comunidades y personal administrativo como los principales actores sociales dentro de los procesos educativos. Otro aspecto importante es que en la metodología de la EIB en Ecuador predomina la evaluación cualitativa. Es decir, evalúan a los estudiantes según las capacidades desarrolladas individualmente y no por la edad en conjunto. ´

### ***5.1.3. Pluriculturalidad en la educación***

Desde hace mucho tiempo, una de las transformaciones más necesitadas dentro de los sistemas educativos es el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Un informe de la UNICEF denominado “Derecho a una Educación Intercultural de Calidad”, señala que en América Latina la situación educativa de los niños y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes continúa teniendo grandes desafíos en temas de acceso, adecuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, calidad y pertinencia de los contenidos y materiales educativos (UNICEF, s.f.).

Teniendo en cuenta esta situación, González-Ordoñez (2017, p.4) plantea que para que una educación sea pluricultural debe integrar las diversas culturas que existen en el aula de clases. Es decir, que el enfoque se centra más en los conocimientos de los alumnos y se promueve la diversidad cultural, con el fin de evitar la discriminación y las injusticias. El

objetivo de una educación desarrollada de esta manera, es fortalecer la igualdad de derechos y el respeto a las distintas culturas de los alumnos.

Pero, para lograr esto, hay una serie de pasos que seguir. Por ejemplo, el proceso pedagógico de los docentes debe tener un enfoque de interculturalidad porque trabajan con estudiantes que tienen tradiciones, costumbres, pensamientos y religiones diversas. O sea, que todas las actividades que se realicen, deben fomentar la interacción, comunicación e intercambio entre los diversos grupos culturales (alumnos) que están en la escuela (Ruiz y Medina, 2014, p.8).

Estos autores también plantean que los materiales y recursos didácticos deben seguir estas características. “Deben tener las cualidades de la diversidad cultural, promover la autoimagen con el fin de evitar estereotipos, expresar valores, significatividad en los estilos de vida y las tradiciones que desempeña cada estudiante. De manera que para la enseñanza y aprendizaje los docentes hacen uso de recursos materiales como videos, juegos de títeres, teatro e internet”, aseguran Ruiz y Medina (2014, p.8).

## **5.2. Educación para la justicia social y ambiental**

Para encontrar soluciones a los problemas sociales y ambientales que afectan a una comunidad, primero se necesita comprender a profundidad el contexto, necesidades e intereses que rodean a sus habitantes. Cieza-García (2003, pp.780-781), señala que para que la educación comunitaria contribuya a la participación en estos temas, las personas deben pasar por un proceso de formación y reflexión donde piensen en alternativas creativas que

les permitirá tomar decisiones y asumir riesgos apuntando a una posible resolución del conflicto. Pero antes de entender esto, es importante repasar los conceptos de justicia social y justicia ambiental, tanto individualmente, como en su integración.

### ***5.2.1. Justicia Social***

Dentro del concepto de justicia, se suele destacar en gran medida el derecho de las personas a acceder a oportunidades que les facilite solucionar cualquier tipo de conflicto que tengan. La justicia social profundiza este concepto y centra sus prácticas en la equidad de oportunidades para que una persona intervenga de manera plena en diferentes ámbitos sociales. “Esto es pensado específicamente para aquellos grupos que han sido sistemáticamente excluidos por su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual u otras características”, (Bell, 2007; Harnett, 2001, como se citó en Carneros et al, 2018, p.25).

Es decir, que la justicia social no solo toma en cuenta la equidad con la que deben repartirse los bienes materiales, sino que su esencia se basa en asegurar otros factores como la igualdad, como lo afirman Murillo et al (2011), como se citó en Carneros et al (2018, p.25). En la investigación de estos autores se señala que resulta imperativo tener oportunidades de obtener poder y usarlo como mecanismo de desarrollo colectivo, de participar en diferentes espacios públicos de discusión y sobre todo acceder al conocimiento.

### **5.2.2. Justicia Ambiental**

Se considera que la educación comunitaria genera muchas ventajas en la formación de sus alumnos, ya que además de que se caracteriza por educar cívica y moralmente, busca fortalecer el respeto por la naturaleza y las vidas encaminadas dentro de la sustentabilidad (López y Lima, 2014, p.237).

Actualmente, la humanidad se enfrenta a un cambio de época que se acerca cada vez más a los límites sustentables del planeta y sus recursos (Bedford et al, 2013, como se citó en Prosser y Caro, 2021, p. 102). Por esta razón, en los procesos educativos ya no se percibe el tema ambiental como un contenido adicional, sino que la información sobre los problemas ambientales se convirtió en una necesidad cívica y en un reaccionar pedagógico para enfrentar la crisis que afecta a nivel mundial.

En este sentido, la justicia ambiental se basa en cuidar los entornos ecológicos que están compartidos y del que dependen muchas especies, incluidos los seres humanos. “Se fundamenta el derecho al uso ético, equilibrado y responsable de la tierra y sus recursos renovables. Esto se hace en busca de un planeta más sostenible para todas las criaturas vivas que lo habitan”, así lo define Hofrichter (1994), como se citó en Riechmann (2003, p.108).

Para las comunidades que están alrededor de estos entornos naturales, la justicia ambiental es algo crucial. Para ellos, ese entorno es el escenario de su vida, el espacio que crearon sus ancestros y que sus herederos deberán proteger. La educación comunitaria, por ende, es el

camino para sostener esta problemática, que es real y que no dará descanso a nadie, mucho menos a quienes son parte central de esta lucha por contrarrestar el cambio climático.

### **5.3. El Modelo Chango: educación comunitaria para la justicia social y ambiental**

El Modelo Chango comienza a tomar forma en el 2008, cuando la crisis económica mundial de ese entonces deja en evidencia los *problemas estructurales* existentes en la política, finanzas, educación y otras áreas. Fue así como diferentes organizaciones, expertos académicos y activistas decidieron reunirse para pensar en acciones que construyan un futuro más sostenible y justo. (Modelo Chango, s.f.)

De acuerdo con la página oficial de Chango (s.f.), el nombre de este modelo educativo tiene varios significados e interpretaciones. Por ejemplo, en Argentina hace referencia a la niñez, en Nigeria significa espíritu de la justicia, mientras que en Ecuador se utiliza la palabra para referirse a un mono pequeño; pero no fue hasta 2018 que se estableció su nombre oficialmente. Después de diez años de trabajo, lo nombraron con la intención de que no se confunda con otros proyectos que también tratan temáticas sobre educación, justicia o sostenibilidad.

Entonces, ¿qué hace Chango? Es un modelo de educación que convierte a las instituciones académicas en un motor de cambio, bienestar, justicia y progreso. La clave de esto es que la comunidad se convierte en el protagonista y los agentes de cambio (las escuelas), trabajan para obtener condiciones de vida más dignas para su gente y territorios más justos y sostenibles con el medio ambiente (Modelo Chango, s.f.).

A esto se le añade que el modelo Chango se enfoca en tres principios: el “yo”, “los otros” y “el entorno”. Así, la educación responde a las necesidades de cada lugar de acuerdo a sus características y buscan convertirse en un ascensor ambiental y de justicia social para las comunidades. Precisamente por eso es que las escuelas comunitarias que se rigen bajo los parámetros de ChanGo son capaces de crear un interés común en la población y que estos participen activamente de su desarrollo y optimización.

#### **5.4. La escuela como agente de cambio**

El pedagogo y filósofo Paulo Freire plantea en su obra *Pedagogía del Oprimido* que los pueblos latinoamericanos viven en una constante opresión de fuerzas o grupos opresores que no permiten su liberación. Por esto, él tenía la hipótesis de que la educación tradicional era adaptada para las clases sociales más altas e inclusive la denominaba como educación *bancaria* y que era necesario cambiarla por una pedagogía diseñada específicamente para el pueblo o para los oprimidos.

Ocampo (2008) habla sobre esto y plantea que esta educación debe estar construida con una visión crítica del mundo a su alrededor, ya que los pueblos siempre tratarán de luchar contra los grupos opresores. “Si el oprimido alcanza su liberación, será un hombre nuevo. Lo ideal es que se encuentre con una sociedad justa y que el bienestar no esté ligado a la dominación de unos a otros”, (Ocampo, 2008, p.63)

En la obra de Paulo Freire también se señala que para lograr una verdadera transformación o superar las limitaciones, las *masas oprimidas* deben estar conscientes de su realidad. “Esto implica un reconocimiento crítico, la razón de esta situación, para que, a través de una acción transformadora, la afecte y se establezca otra que posibilite esa búsqueda de ser más”, (Freire, 1968). Por ejemplo, si una escuela además de enseñar contenidos básicos como lectura o escritura, les transmite a sus alumnos los problemas de su entorno y los ayudan a desarrollar esta *conciencia de liberación*, habrá logrado el objetivo: crear hombres y mujeres nuevos.

Teniendo ese contexto, podemos entender entonces que la Pedagogía del Oprimido de Freire tiene como finalidad crear conciencia y ese es uno de los mejores ejemplos para entender cómo las escuelas pueden convertirse en un *agente de cambio*. Es decir, que los docentes, si se lo proponen, tienen la capacidad de incentivar a sus alumnos a pensar en su relación consigo mismos y con el mundo. De esta manera, la promoción, defensa y garantía de los derechos pueden estar movilizados a través de la pedagogía (Santos y Nauter, 2020, pg.96).

## **5.5. Transformación educativa**

Cuando se habla de transformar, a menudo se hace referencia a algo o alguien que cambia de forma. De hecho, la Real Academia de la Lengua Española define a la palabra como “hacer mudar de porte o de costumbres a alguien” (RAE, 2022). Pero cuando **transformar** se junta con otras palabras como, por ejemplo, *educación*; inmediatamente entran otros factores que hacen mucho más complejo su significado.

Empecemos por el problema. El mundo ha atravesado un sinnúmero de cambios, pero la educación continúa igual. Las generaciones de ahora son muy diferentes a las de antes, con problemas, focos de atención e intereses distintos; por lo tanto, no se puede educar de la misma manera: los profesores hablando y los alumnos tomando apuntes en silencio. Por eso, los modelos educativos de esta nueva era deben formar profesionales, pero sobre todo a ciudadanos conscientes que puedan participar de manera activa en el progreso de la comunidad a la que pertenecen (Otal-Larrañaga, 2012, p.5).

### ***5.5.1. Rol Docente***

Como se mencionó anteriormente, el mundo ha evolucionado en varios aspectos y eso hace que la educación tenga un reto cada vez más grande: ser la herramienta para pulir las competencias demandadas en el presente y futuro. En el informe a la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (Delors et al,1996), se establece que de cierta manera la educación debe “proporcionar las cartas náuticas y al mismo tiempo ser la brújula para navegar sobre este mundo complejo y en perpetua agitación”.

En este informe se menciona que, para cumplir esto, los modelos educativos deben estar estructurados en cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a conocer” para adquirir instrumentos de comprensión, “aprender a hacer” para influir sobre el propio entorno, “aprender a vivir juntos” para participar y cooperar con los demás en diferentes actividades y “aprender a ser” que es un proceso que recoge características de las tres anteriores, (Delors et al, 1996, p.34).

Pero, precisamente para poder transferir todos estos conocimientos, se necesita que el docente tenga una serie de preparaciones para poder ejercer su rol de la mejor manera posible. Paulo Freire (1996, p.71), en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, establece que dos de las cosas principales para enseñar es la aprehensión de la realidad, junto a la alegría y esperanza.

Un profesor necesita de la aprehensión de la realidad no sólo para adaptarse a lo que sucede a su alrededor, sino sobre todo para transformarlo. Freire (1996), señala que los educadores deben tener un rol más activo en los procesos de enseñanza. Es decir, que no solo basta con que los alumnos memoricen ciertos contenidos mecánicamente, sino que, al ser seres humanos naturalmente curiosos, el profesor debe ayudarlos a que formen parte de la construcción de los conocimientos y no quedarse como simples espectadores. “El papel del profesor es declarar el derecho de comparar, escoger, romper, decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos”, (Freire, 1996, p.69).

El autor también señala la importancia de que los espacios pedagógicos sean construidos desde la esperanza. Si bien, los grupos marginados históricamente o los grupos más vulnerables tienen motivos para no querer adquirir esa posición de entusiasmo, las atmósferas educativas deben crear esa esperanza donde los profesores y alumnos aprendan, enseñen, inquieten, produzcan y juntos, de cierta manera, puedan resistirse a todos los obstáculos que se oponen a su alegría (Freire, 1996, p.70).

### ***5.5.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje***

Si la educación es aprovechada como una herramienta para hacer camino a la libertad e igualdad, tiene el potencial de generar sociedades más pacíficas desde la comprensión de sus problemas e individuos. Pero, existen muchos catedráticos que consideran que el modelo de educación tradicional, ve en la infancia un estado de imperfección, por ende, sus formas de transmitir conocimiento están basadas en los pilares erróneos (García-García, 1991, p. 27).

Por ejemplo, en la pedagogía tradicional se establecen parámetros de enseñanza basados en la guía estricta de un adulto, donde por lo general, el profesor es el máximo representante del mundo exterior y los alumnos mantienen con él, una relación basada en la autoridad y obediencia.

El pedagogo Adolphe Ferrière, citado por García-García (1991, p.29) señala que una de las dinámicas más cuestionadas en la metodología de enseñanza de la escuela tradicional, es que se presume que todos los niños tienen el mismo interés en todas las materias que se imparten y no se toman en consideración las diferencias individuales o grupales. “Los programas están basados en la memorización de conocimientos antinaturales que sólo pueden impartirse desde la violencia. Por eso, este método se caracteriza por ser autoritario”, detalla este autor.

Eso no es todo. En este artículo, también se destaca que esta metodología corta completamente la curiosidad y ese amor por lo desconocido, porque tratan de adoctrinar a

los niños y los moldean para que se alejen de su naturaleza que los impulsa a aprender a razonar, a sentirse bien con ellos mismos, a relacionarse y a observar libremente.

Por este motivo, surge la necesidad de un cambio y nacen otros modelos que centran su aprendizaje fuera de las aulas, donde las experiencias, la naturaleza y la vida cotidiana de cada alumno, se convierten en los nuevos contenidos de enseñanza. El objetivo es ayudar a los estudiantes a asimilar de manera directa e indirecta aquello que les rodea sin tener que pasar por las imposiciones de un adulto.

Uno de los casos que emplea esta dinámica es la pedagogía constructivista. El psicólogo y epistemólogo Jean Piaget, autor de esta teoría, plantea que el aprendizaje sólo tiene sentido si se realiza en situaciones de cambio. Es decir, que una escuela puede ayudar a alcanzar el desarrollo intelectual de una persona, si se enfoca en cómo se produce el aprendizaje, más no en el mero hecho de tener respuestas.

Saldarriaga-Zambrano et al (2016, pp. 130-131), habla sobre esto y lo define como una metodología que enseña a partir de la interacción con una realidad. “El constructivismo concibe al ser humano como un ente autogestor capaz de procesar la información de su entorno, interpretarla de acuerdo a lo que ya conoce y convertirla en nuevo conocimiento”, señala el autor.

A esto le agrega que, como los niños aprenden a utilizar esquemas representativos como el lenguaje, el juego simbólico, la imaginación y sus entornos; desarrollan ciertos reflejos

que les permite descubrir nuevas cosas y adquirir la capacidad de representar al mundo, aunque ciertos objetos o lugares desaparezcan momentáneamente (Saldarriaga-Zambrano et al, 2016).

Precisamente el Modelo Chango busca que los estudiantes aprendan a través de la interacción con lo que les rodea. Sus pilares aplicados en la educación comunitaria, busca que las instituciones educativas se transformen de manera profunda e integral a través de metodologías de enseñanza y aprendizaje basadas en formar personas que respondan a las exigencias del entorno y de esa manera, mejoren su territorio como agentes de cambio (Modelo Chango, s.f.).

### ***5.5.3. Espacios y materiales***

Al igual que la metodología, las aulas de las escuelas tradicionales siempre se han caracterizado por ser muy rígidas. Los niños deben permanecer la mayoría del tiempo sentados y por lo general, en el mismo lugar para facilitar el control del profesor. Aunque así se ha manejado los espacios de aprendizaje por muchos años, se ha demostrado que esto puede ser perjudicial para los estudiantes, ya que en la niñez y sobre todo cuando son más pequeños, su naturaleza les exige estar en constante movimiento (Pérez, 2014, p.42).

Pérez (2014, p.43), también plantea que en las nuevas metodologías de educación o en las alternativas, se pretende que la enseñanza sea en espacios abiertos; donde, dependiendo de la actividad, se distribuyan las mesas y las sillas. Así, el profesor podrá trabajar con grupos grandes o pequeños donde todos puedan mirarse e interactuar. Para este fin se pueden utilizar

muebles movibles y multifuncionales. “Una de las tareas del maestro es crear ambientes motivadores y los materiales les permite ampliar sus experiencias y afianzar aprendizajes”, asegura la autora.

Bajo esta premisa, vale la pena mencionar la teoría del maestro y pedagogo Loris Mallaguzi, citado por Trincado-Alonso (2020, pp. 9-10), el espacio como tercer educador. ¿Qué significa esto? Mallaguzi plantea que la arquitectura es uno de los principales agentes educadores y sí un espacio tiene múltiples estímulos y está bien preparado, puede actuar de la misma manera que un profesor.

Trincado-Alonso (2020, p.10) extiende este planteamiento y explica que para cumplir esto, entran muchos factores en juego como la distribución del espacio, iluminación, accesibilidad, conexión con la naturaleza y otros más. Sí se logra que un entorno cumpla con estas características y se adecuan los espacios para que los niños estén lo suficientemente cómodos a tal punto que verdaderamente lo perciban como su segundo hogar, tendrán la confianza suficiente y la oportunidad de desarrollar su identidad y los conocimientos necesarios.

## **6. ESTADO DEL ARTE**

Dentro de los estudios más recientes relacionados al trabajo de investigación, haremos un repaso por las visiones de distintos autores sobre el desarrollo de educación comunitaria, justicia social y justicia ambiental. Pese a que el principal pilar de esta investigación es el Modelo de Educación ChanGo, no existen otros estudios que profundicen o traten este tema.

En este sentido, Brizuela et al (2015, p.110), plantean que cuando una persona comparte un mismo espacio físico, geográfico o ambiental, se crea todo un sistema de interacciones socio-económicas y políticas que favorecen las relaciones y el sentido de pertenencia.

Tomando de referencia esto, el autor señala que para que las expectativas de una educación comunitaria se cumplan, tiene que existir una participación activa de la población durante la transformación de su entorno. “Debe desarrollarse como un proceso de mejoramiento de calidad de vida de la población y de formación de valores que tienen como base, la propia vida comunitaria”, (Brizuela et a, 2015, p.112).

Es decir, que el principal factor que caracteriza a la educación comunitaria es que se enfoca en que los alumnos junto al apoyo de la población, cumplan distintas las metas sociales mientras a su vez, alcanzan las metas educativas planteadas.

Justamente uno de los caminos para alcanzar esto lo describe Silva-Peña et al (2017), en su libro “Justicia Social: la dimensión olvidada de la formación docente”. Estos autores le dedican un capítulo a la formación de profesores para una justicia social (FPJS) y señalan que el objetivo de esto, es preparar al docente para disminuir las desigualdades entre niños y niñas de clases alta, media y baja en los sistemas escolares; así como las injusticias presentes en la sociedad como trabajo digno, salud, transporte, entre otros.

“La incertidumbre que caracteriza el contexto actual es por el futuro dudoso que el planeta enfrenta si las injusticias persisten y continúan las grandes distancias en educación junto a las brechas entre ricos y pobres en toda la sociedad” (Silva-Peña, 2017, p.15).

De esta justicia social, se desprende otra de las prácticas que analizamos dentro de la docencia: la aplicación de justicia ambiental. Este tipo de educación ligada al ambiente, pone su interés y foco en la protección de la naturaleza a partir de casos locales hasta ampliar a un enfoque más global o planetario, (Murga-Menoyo, 2018, p.38).

Esta autora también considera que la sensibilización de justicia ambiental analiza los conflictos ecológicos distributivos originados por dos causas, “el desigual acceso a los bienes o servicios de la naturaleza y el desigual reparto de la contaminación y residuos producidos por la actividad humana” (Murga-Menoyo, 2018, p.41).

## **7. OBJETIVO GENERAL**

- Describir las transformaciones generadas en las instituciones educativas a partir de la implementación del Modelo ChanGo, tendientes a la promoción de la justicia social y ambiental.

## **8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer las transformaciones educativas generadas en las instituciones en cuanto al rol del docente.

- Identificar las transformaciones educativas generadas en las instituciones en cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer las transformaciones educativas generadas en las instituciones en cuanto a los espacios y materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 9. METODOLOGÍA

Para entender de qué manera fue el acercamiento a las comunidades y planteles educativos seleccionados para nuestra investigación (Manabí y Santa Elena), es ideal hacer un repaso por las experiencias, materiales y datos a manejar dentro del proceso de levantamiento de información.

### 9.1. Conceptualización y operacionalización de las variables

<b>Variables</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Operacionalización/ Instrumentos</b>
<b>Transformación educativa</b>	Cambios generados en las escuelas investigadas desde la implementación del Modelo de Educación ChanGo.	Las respuestas vendrán a partir de los cambios en las otras variables: rol docente, metodología y espacios/materiales	Cuestionario realizado a docentes  Observaciones áulicas por parte de los investigadores
<b>Rol Docente</b>	Determinar si las funciones o el papel del docente dentro	La transformación se mide desde “mucho más que antes” hasta	Cuestionarios realizados por los docentes de las escuelas

	del aula ha mutado desde el Modelo ChanGo.	“mucho menos que antes”	investigadas
<b>Metodología enseñanza/aprendizaje</b>	Transformaciones generadas en la metodología de las escuelas investigadas con la llegada del Modelo ChanGo.	El cambio en la metodología se mide a partir de las actividades, el clima del aula y el desarrollo de competencias de los alumnos	Cuestionarios y observaciones áulicas
<b>Espacios y materiales para la enseñanza - aprendizaje</b>	Conocer si los espacios y materiales para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos se han modificado.	Se mide qué tanto los recursos y materiales aportan a la interacción y son empleados desde criterios de justicia social y ambiental	Observaciones áulicas por parte de los investigadores en las escuelas

## 9.2. Diseño de la Investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es describir las transformaciones generadas en las instituciones educativas a partir de la implementación del Modelo ChanGo, tendientes a la promoción de la justicia social y ambiental, se utilizó un diseño no experimental porque no hubo una manipulación deliberada de las variables, es decir, sólo se observó el fenómeno en su contexto natural. La investigación utilizó un diseño con temporalidad transversal, porque se recopilaban los datos durante las visitas de campo a las escuelas, y es de carácter exploratorio porque no se busca conocer cómo opera el problema de investigación.

### **9.3. Enfoque**

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Hernández-Sampieri et al (2014), explica que este modelo es ideal para medir y estimar las magnitudes de un fenómeno, a través de una recolección de datos que se fundamente en la medición. Es decir, representarse numéricamente y ser analizados con métodos estadísticos.

### **9.4. Población**

La población o el universo del estudio, son todos los docentes de las instituciones educativas: tres docentes por escuela. Al ser un número reducido, se trabajó con el universo, es decir, no se tomó una muestra. Además de escoger a los docentes, también se tomó de universo a los estudiantes. Esto corresponde a 103 alumnos y 3 docentes en la U.E. Ernesto Velásquez Kuffó (Manabí), 88 estudiantes y 3 docentes en la U.E. Gabriela Mistral (Santa Elena).

### **9.5. Técnicas de Recolección de datos**

Con este enfoque cuantitativo, se emplearon dos técnicas:

La encuesta sirvió para obtener conocimientos de manera colectiva. En este caso, para conocer las transformaciones educativas generadas en las instituciones en cuanto al rol del docente desde la perspectiva del mismo docente. Esta técnica se empleó para alcanzar el primer objetivo específico.

La observación porque ayudó a inspeccionar y estudiar los hechos en su dinámica natural. Es decir, identificar si existe una transformación educativa en las instituciones en base al

proceso de enseñanza-aprendizaje y los materiales y espacios empleados para este proceso, tomando en cuenta los conceptos como justicia social y justicia ambiental. Con la observación se alcanzó el segundo y tercer objetivo específico.

#### **9.6. Instrumentos de recolección de datos**

En la encuesta se utilizó un cuestionario diseñado con preguntas cerradas, con escala de Likert. Los criterios que se analizaron fueron elementos correspondientes a las dimensiones de la innovación docente. Aquí, los profesores señalaron cuán diferente perciben su gestión luego de la implementación del modelo ChanGo, escogiendo entre: Mucho más que antes, Ligeramente más que antes, Igual que antes, Ligeramente menos que antes, o Mucho menos que antes.

En el caso de la observación, empleamos una lista de cotejo donde se revisó la presencia o ausencia de criterios de innovación en la interacción entre los docentes y estudiantes de cara al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se revisó la dimensión metodológica, los recursos y los espacios empleados.

#### **9.7. Técnicas de procesamiento de datos**

Para procesar los datos se utilizaron técnicas de estadística descriptiva como tablas, gráficos, mapas, entre otros.

## **9.8. Herramientas para el procesamiento de datos**

En el caso de la encuesta se utilizaron gráficos tipo pastel por cada segmento, para conocer un porcentaje más global, ya que son solo tres docentes.

En la observación, se aplicaron tablas de resultados para reflejar la presencia o ausencia de los criterios observados.

## **10. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

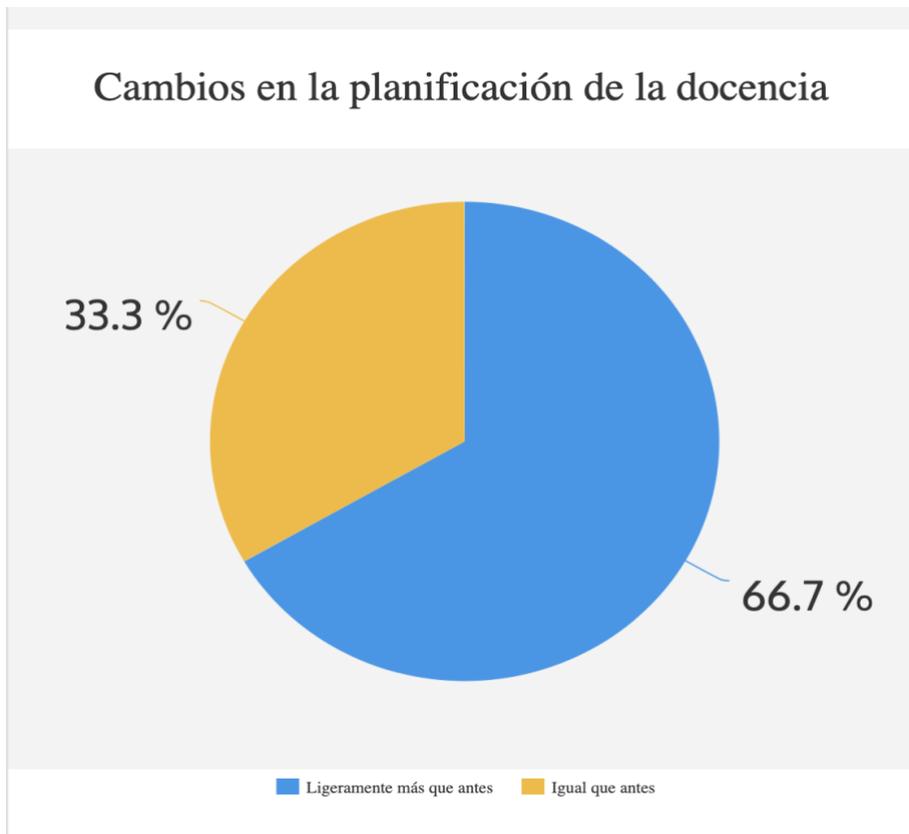
- La investigación se realizó en el marco del convenio entre la Universidad Casa Grande y Unidos por la Educación, Fundación Vueltas y los convenios firmados por estas tres instituciones y el MINEDUC.
- Se participó de un taller de prevención de violencia y protección de menores facilitado por el Mineduc.
- No se revelará la información personal ni de los docentes ni de los niños, niñas y adolescentes involucrados en la investigación.
- La participación de los sujetos de estudio es voluntaria.
- Para la realización del cuestionario, los docentes firmaron un consentimiento informado donde acceden a que sus respuestas sean utilizadas en el trabajo de investigación.

## **11. RESULTADOS**

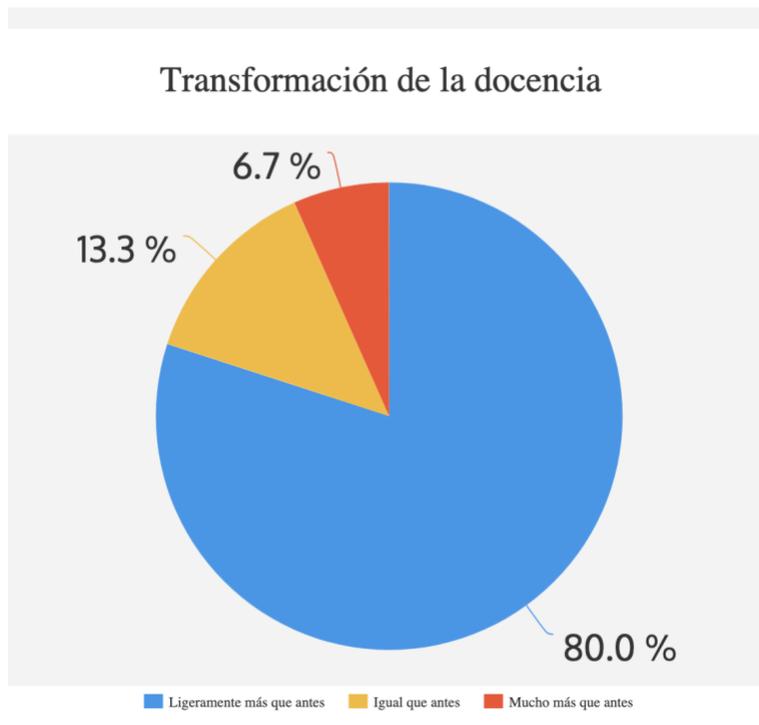
Para la obtención de los resultados nos basamos en la información arrojada por nuestros instrumentos de recolección de datos: cuestionarios a docentes y observaciones áulicas. En el caso del cuestionario, sirvió para conocer a través de la percepción de los propios profesores, qué tanto se ha transformado el rol del docente en las escuelas investigadas (las respuestas podían ser desde mucho más que antes hasta mucho menos que antes).

## A. CUESTIONARIOS A DOCENTES

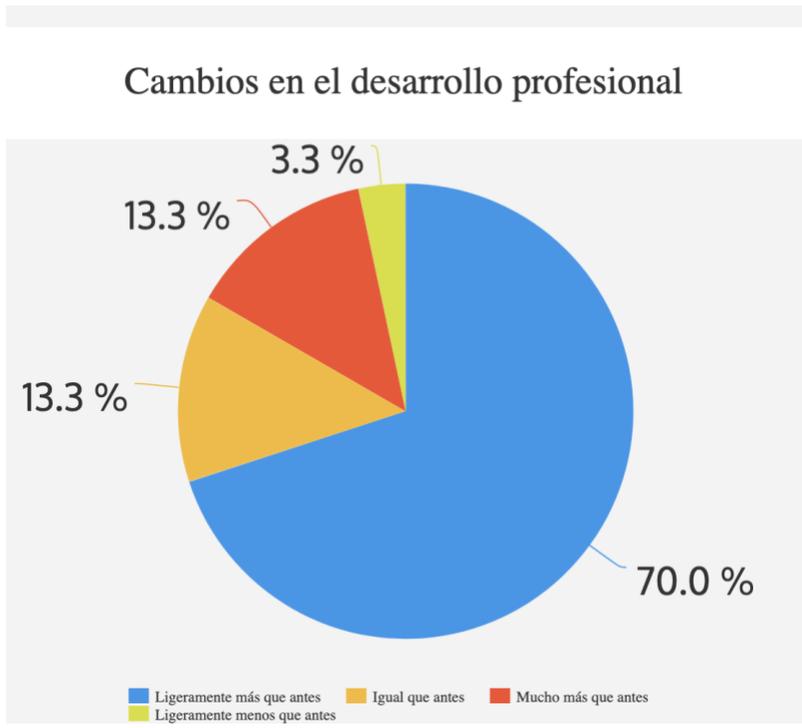
Figura 1: Cuestionario Curía, Apartado A



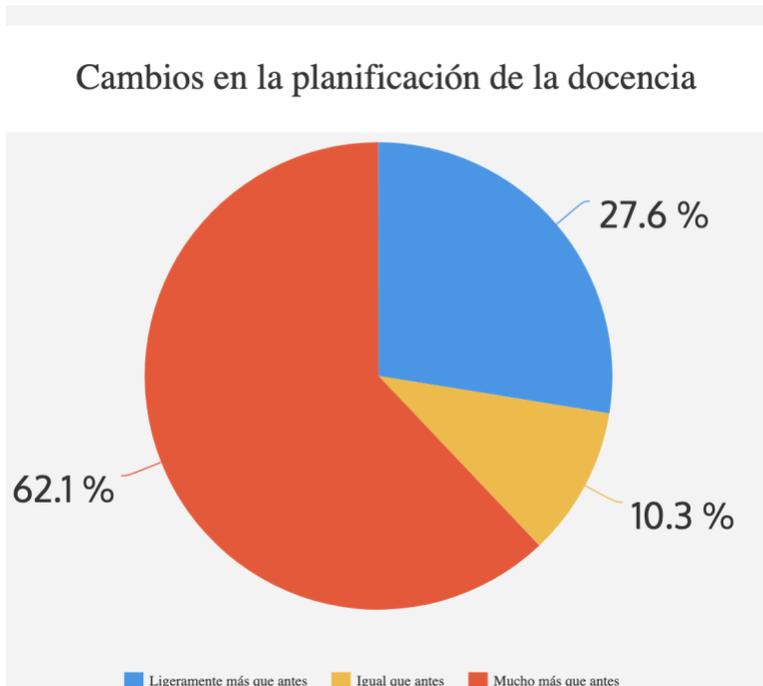
Si bien el 33,3% de las respuestas indican que la planificación de la docencia sigue igual que antes, el 66,7% de las respuestas evidencian que se ha transformado ligeramente más que antes desde la implementación del modelo Chango.

**Figura 2: Cuestionario Curía, Apartado B**

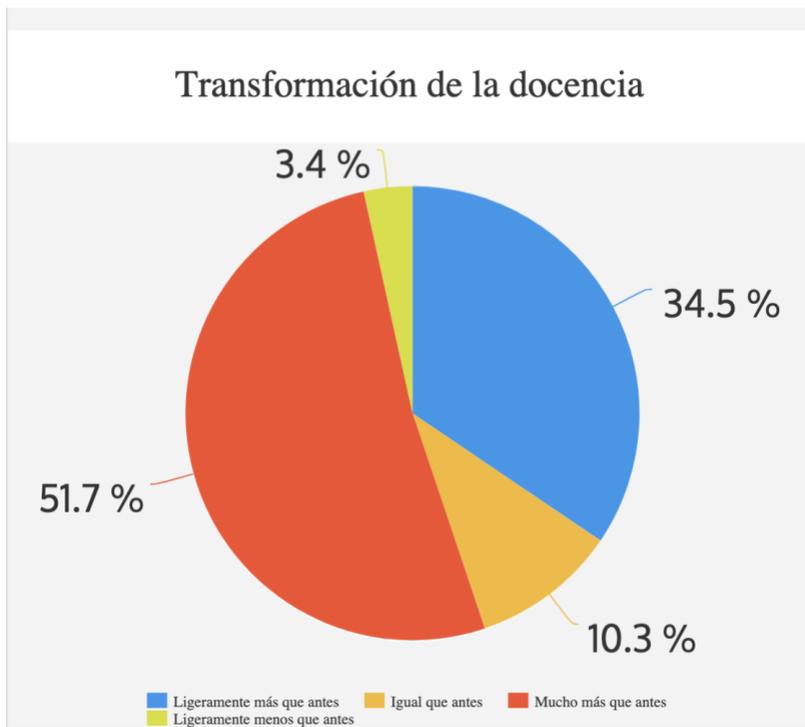
El 80% de las respuestas señalan que la docencia ha cambiado ligeramente más que antes. Si esto se sumará al 6,7% de las respuestas que indican que cambió mucho más que antes, mostrarían que el 86,7% piensan que el modelo Chango, en este eje, ha sido mejor que la educación que se tenía antes de su implementación. Pese a eso, hay un poco más del 10% que considera que la docencia sigue igual que antes.

**Figura 3: Cuestionario Curía, Apartado C**

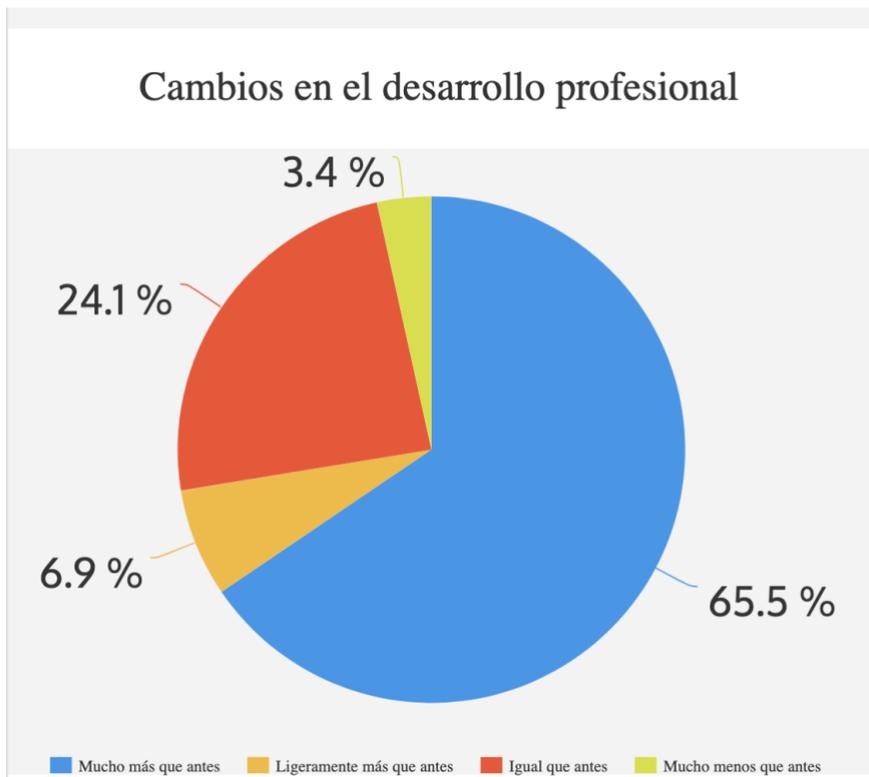
El 70% de las respuestas explican que el desarrollo profesional se impulsó ligeramente más que antes. A esto se suma que el 13,3% de las respuestas se inclinan a que mejoró mucho más que antes. Por otro lado, otro 13,3% de respuestas muestran que ese factor está igual que antes; mientras que el 3,3% de las respuestas indican que el desarrollo profesional es ligeramente menos que antes.

**Figura 1: Ayampe, Apartado A**

El 62.1% de las respuestas señalan que la planificación de la docencia ha cambiado mucho más que antes. Si esto se sumara al 27,6% de las respuestas que indican ligeramente más que antes, mostrarían que el modelo Cambio, en este eje, ha sido mejor que la educación que se tenía antes de su implementación. Pese a eso, hay un 10.3 % que considera que la docencia sigue igual que antes.

**Figura 2: Ayampe, Apartado B**

El 51.7% de las respuestas señalan que la docencia ha cambiado mucho más que antes. Si esto se sumara al 34,5% de las respuestas que indican que ligeramente más que antes, mostrarían que el modelo Chango, ha presentado una mejoría en la docencia. Pese a eso, hay un 10.3% que considera que la docencia sigue igual que antes y un 3,4% que considera que los cambios son ligeramente menos que antes.

**Figura 3: Ayampe, Apartado C**

El 65,5% de las respuestas señalan que el desarrollo profesional ha cambiado mucho más que antes, mientras que el 24,1% cree que está igual que antes. Por otro lado, hay un 6,9% que siente que hay cambios ligeramente más que antes en el desarrollo profesional y un 3,4% que considera que el desarrollo profesional es mucho menos que antes de la implementación del modelo ChanGo.

## B. OBSERVACIONES ÁULICAS

Para la obtención de resultados de las observaciones áulicas, los investigadores hicieron entre dos y tres visitas a diferentes salones de clase en las escuelas investigadas. En esta dinámica, se registró la presencia o ausencia de los indicadores planteados en la matriz de observación que tienen que ver con: metodología de enseñanza, los espacios y materiales.

### Curía tabla 1

#### Evaluación de la Metodología

INDICADORA	CURÍA 1	CURÍA 2	PRESENTE	AUSENTE
A.1.	PRESENTE	PRESENTE	2	
A.2.	PRESENTE	PRESENTE	2	
A.3.	PRESENTE		1	
A.4.	PRESENTE	PRESENTE	2	
A.5.	PRESENTE	PRESENTE	2	
A.6.	PRESENTE	PRESENTE	2	
A.7.		PRESENTE	1	
A.8.	PRESENTE	PRESENTE	2	
A.9.	PRESENTE		1	
A.10.	AUSENTE	AUSENTE		2

El único elemento ausente son actividades que integren los saberes culturales del territorio.

## Curía tabla 2

### Evaluación de Materiales

INDICADOR B	CURÍA 1	CURÍA 2	PRESENTE	AUSENTE
B.1.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.2.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.3.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.4.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.5.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.6.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.7.	AUSENTE	AUSENTE		2
B.8.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.9.	PRESENTE	PRESENTE	2	
B.10.	AUSENTE	AUSENTE		2

Los dos elementos ausentes en ambas observaciones son los recursos disponibles y materiales vinculados con la historia y cultura de la comunidad.

## Curía tabla 3

### Evaluación de espacios

INDICADOR C	CURÍA 1	CURÍA 2	PRESENTE	AUSENTE
C.1.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.2.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.3.	PRESENTE		1	
C.4.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.5.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.6.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.7.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.8.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.9.	PRESENTE	PRESENTE	2	
C.10.	PRESENTE	PRESENTE	2	

Todos los elementos evaluados están presentes. Hay un casillero vacío en el apartado sobre espacio para el trabajo individual, interior y reflexivo.

## Ayampe tabla 1

### Evaluación de la Metodología

INDICADOR A	AYAMPE 1	AYAMPE 2	AYAMPE 3	PRESENTE	AUSENTE
A.1.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.2.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.3.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.4.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.5.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.6.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.7.	PRESENTE	PRESENTE		2	
A.8.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
A.9.	PRESENTE	PRESENTE	AUSENTE	2	1
A.10.	PRESENTE	PRESENTE	AUSENTE	2	1

En la observación áulica tres, están ausentes metodologías que promueven la inclusión de justicia social y ambiental y actividades que integren los saberes culturales del territorio.

## Ayampe tabla 2

### Evaluación de Materiales

INDICADOR B	AYAMPE 1	AYAMPE 2	AYAMPE 3	PRESENTE	AUSENTE
B.1.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.2.	PRESENTE	PRESENTE	AUSENTE	2	1
B.3.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.4.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.5.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.6.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.7.	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE		3
B.8.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.9.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
B.10.	PRESENTE	PRESENTE	AUSENTE	2	1

En las tres observaciones áulicas está ausente el conjunto de recursos disponibles: tanto materiales específicos como herramientas tecnológicas.

### Ayampe tabla 3

#### Evaluación de Espacios

INDICADOR C	AYAMPE 1	AYAMPE 2	AYAMPE 3	PRESENTE	AUSENTE
C.1.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.2.	PRESENTE	PRESENTE	AUSENTE	2	1
C.3.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.4.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.5.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.6.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.7.	PRESENTE	PRESENTE	AUSENTE	2	1
C.8.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.9.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	
C.10.	PRESENTE	PRESENTE	PRESENTE	3	

Los únicos elementos ausentes están en la observación áulica 3 que son: mobiliario para disponer en esquemas participativos y sala en óptimas condiciones para el desarrollo de una clase.

## 12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación de campo fue realizada en Ayampe, provincia de Manabí y Curía, en la provincia de Santa Elena. En los dos lugares se realizaron observaciones áulicas y cuestionarios a docentes para la obtención de los siguientes resultados:

### **A. Curía**

De acuerdo a los cuestionarios realizados en Curía, se encontró que el 66,7% de las respuestas de los profesores coinciden en que la planificación de las clases ha cambiado ligeramente más que antes desde la implementación del Modelo ChanGo.

Por ejemplo, uno de los hallazgos más relevantes es que todos los docentes que realizaron el cuestionario creen que ahora, en mayor medida, planifican sus clases utilizando metodologías basadas en la colaboración entre estudiantes y añadiendo criterios de justicia social y ambiental. Si se compara este resultado con el propósito del Modelo de Educación ChanGo (s.f.), que es posicionar el aprendizaje como un motor de desarrollo social, económico y ambiental; se demuestra que los profesores de esta escuela sí están encaminados a conseguir, al menos uno, de estos objetivos.

Sin embargo, hay dos factores con respecto a la planificación de la docencia que se mantienen igual que antes para todos: la personalización del proceso de enseñanza de acuerdo a la diversidad de los estudiantes y la aplicación de líneas pedagógicas y técnicas para una educación integral.

En cuanto al apartado de docencia en el cuestionario, hay una mayor visibilidad de las transformaciones generadas. Una de ellas es que los profesores promueven más la autocrítica, autoevaluación y el pensamiento crítico de los estudiantes dentro de las actividades que realizan. Si revisamos el libro anteriormente mencionado en el marco teórico, Pedagogía del

Oprimido de Paulo Freire, se evidenciará la similitud entre la ejecución y la teoría: cuando los docentes se lo proponen, tienen la capacidad de incentivar a sus alumnos a pensar la relación consigo mismos y con el mundo que les rodea (Santos y Nauter, 2020, pg.96).

A esto se le añade que todos los profesores que realizaron el cuestionario creen que, a partir de la implementación del Modelo ChanGo, incluyen procesos que promueven la participación y el debate de los alumnos.

Otro de los cambios reflejados a nivel general, es que los docentes se consideran más abiertos y flexibles con las actividades de enseñanza, porque ahora incluyen formas de aprendizaje un poco más colaborativas e interactivas. Si esto lo relacionamos con otro de los resultados que asegura que los estudiantes se sienten un poco más estimulados con las clases propuestas, se puede concluir que los nuevos métodos de enseñanza de los docentes están o han sido aceptados por los alumnos exitosamente.

Por otro lado, uno de los objetivos específicos planteados para la investigación es identificar si las escuelas tienen una transformación en su metodología de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, a pesar de los otros cambios expuestos, la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para facilitar el aprendizaje fue el único apartado en que dos profesores aseguraron que lo utilizan igual que antes y otro docente cree que lo usa ligeramente más que antes. Es decir, que no existe un cambio significativo en esta área específica.

En cuanto al desarrollo profesional de cada uno de los docentes que realizaron el cuestionario, hay dos hallazgos interesantes. El primero es que dos de ellos afirmaron que, desde la implementación del Modelo ChanGo en la escuela, acuden mucho más motivados que antes a desempeñar su trabajo. Lo otro es que todos coincidieron en que, sin importar la llegada del Modelo ChanGo, ya se sentían alineados a la visión de la institución y su modelo pedagógico. Es decir, que no hay cambios relevantes en eso.

Pese a que existen muchos cambios que coinciden con lo que propone el Modelo de Educación ChanGo, en las escuelas comunitarias, hay una ausencia: el aprendizaje y los materiales utilizados no están relacionados con la comunidad que alberga a la escuela. Entonces, ¿cómo debería ser? La comunidad tiene que ser la protagonista del aprendizaje y la educación como respuesta a las necesidades de cada lugar de acuerdo a sus características (Modelo ChanGo, s.f.). Sin embargo, en las observaciones áulicas realizadas, las actividades no integran los saberes culturales del territorio. Otro de los resultados demuestra que tampoco existen materiales de aprendizaje dentro de la escuela que estén vinculados con la historia y cultura de la comunidad.

Lo que sí se evidenció en general y que coincide con el planteamiento de Pérez (2014, p.43), autor mencionado en la revisión conceptual de este documento, es que las nuevas metodologías de educación deben ser en espacios abiertos y modificables; es que es posible disponer el mobiliario para la participación de todos. También, el espacio tiene ambientes conscientemente organizados para fomentar el aprendizaje autónomo y los materiales están asociados a pedagogías activas e innovadoras. Otro de los hallazgos en cuanto a materiales

es que son empleables por todos y aportan con su estética a un clima de aula relajado que favorece a los estudiantes.

### **B. Ayampe**

Gran parte de las respuestas de Ayampe indican una mejora en cuanto a la planificación de la docencia, docencia y desarrollo profesional a partir de la implementación del Modelo ChanGo y arroja resultados mucho más variados que los de Curía. Por ejemplo, uno de los docentes aseguró en el cuestionario que, desde antes de ChanGo, ya consideraba criterios de inclusión que promueven el respeto hacia la diversidad del alumnado dentro de sus clases. El apartado **pluriculturalidad en la educación** en este documento habla sobre esto: en América Latina la situación educativa de los niños y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes continúa teniendo grandes desafíos en temas de acceso, adecuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, calidad y pertinencia de los contenidos y materiales educativos (UNICEF, s.f.).

En cuanto al apartado sobre docencia, el 51.7% de los profesores aseguraron que ha cambiado mucho más que antes. Uno de los resultados más significativos, fue que dos de los tres docentes creen que establecen actividades que promueven el aprendizaje práctico y relevante para los alumnos mucho más desde la llegada del Modelo ChanGo.

Otro resultado interesante fue el desarrollo profesional: todos los profesores de Ayampe se sienten mucho más comprometidos con el desarrollo de la comunidad desde el cambio de metodología de educación de su colegio. De acuerdo a una de las teorías planteadas en el

Estado del Arte de este documento, para que una educación comunitaria sea exitosa, debe desarrollarse como un proceso de formación de valores que tienen como base la propia vida comunitaria (Brizuela et al, 2015, p.112). Es decir que, comparando la teoría con los datos obtenidos, podemos concluir que los docentes de esta escuela en específico si está tomando en cuenta el contexto de su comunidad y los problemas que le rodean.

Por otro lado, en las observaciones áulicas realizadas por los investigadores, la mayor parte de las dimensiones a evaluar en cuanto a metodología, materiales y espacios están presentes. Sin embargo, hay algo que está ausente en las tres visitas realizadas: el conjunto de recursos disponibles (tanto materiales concretos como recursos tecnológicos).

### **13. CONCLUSIONES**

Aunque existen varias transformaciones positivas generadas sobre el rol del docente desde la implementación del Modelo Chango en las escuelas de Curía y Ayampe, hay dos pilares fundamentales que mejorar. El primero es que, aunque este modelo educativo propone que las comunidades formen parte del aprendizaje diario de los alumnos, es muy escaso o casi inexistente el uso de materiales o herramientas que tengan plasmado la identidad del territorio donde se está enseñando. Otro aspecto importante es que, pese a que existen avances en áreas como integrar los criterios de justicia social y justicia ambiental a las clases, aún falta mucho por trabajar para desarrollar un aprendizaje más inclusivo, ya que en estas escuelas comunitarias de ChanGo están inscritos estudiantes de diferentes culturas y etnias. Pero, en términos generales, de acuerdo a la información recolectada tanto la Escuela de Educación Básica Ernesto Velásquez Kuffó (Manabí) y la Escuela de Educación Básica Gabriela Mistral

(Curía) muestran que tanto la metodología de enseñanza-aprendizaje, espacios y desarrollo profesional de los profesores ha pasado por una transformación notoria y están comprometidos a seguir los pilares que plantea el modelo educativo ChanGo.

#### **14. RECOMENDACIONES**

Al hacer otras investigaciones relacionadas con el Modelo de Educación ChanGo o Educación Comunitaria, sugiero profundizar en los conceptos de pluriculturalidad dentro del aula de clases. Sería interesante analizar de qué manera es la interacción entre los niños de diferentes culturas, si existen grandes diferencias o no, y de qué manera el maestro maneja esta convivencia para hacerla lo más inclusiva posible.

#### **15. REFERENCIAS**

Banco Mundial, (2021). El Estado de la Crisis Educativa Mundial: *Un Camino hacia la Recuperación*.

[https://www.unicef.org/media/123646/file/UNICEF\\_Recovering\\_Learning\\_ExecSum\\_ES.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/media/123646/file/UNICEF_Recovering_Learning_ExecSum_ES.pdf%20.pdf)

Brizuela, Z., Sáez, A., y Jústiz, M. (2015). Metodología para la Educación Comunitaria. *Humanidades Médicas*, vol. 1, pp. 107-127.

Carneros, S., y Murillo, F. J., y Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional De*

*Educación Para La Justicia Social*, vol. 7, núm.1.

<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>

Cieza-García, A. (2003). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 765-799.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.

<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20->

[Ofreire%20-](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-)

[%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-)

García-García, E. (1991). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica escuela nueva frente a escuela tradicional. *Didáctica (lengua y literatura)*, v. 3, p. 25-45.

González Ordoñez, E. (2017). Enfoque epistemológico y metodología de implementación del docente para la enseñanza y aprendizaje del ecosistema y saberes ancestrales.

[Tesis de Grado, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio digital de la

Universidad Técnica de Machala.

<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/11001/1/ECUACS%20DE00015.pdf>

Hernández Loeza, S. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador Contemporáneo. *Revista Ecuador Debate*, núm 98, pp.51-63.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado,C.,Baptista-Lucio,M.(2014). Metodología de la Investigación. (pp.1-217). Editorial McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2022). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo*. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2022/Junio\\_2022/202206\\_Boletin\\_pobreza.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2022/Junio_2022/202206_Boletin_pobreza.pdf)

López Noguero, F., y León Solís, L. (2002). La animación sociocultural como contribución a la construcción de la identidad comunitaria. *Revista de Ciencias de la Educación:Cuestiones Pedagógicas*, 2002, núm.16, pp.139-147.

López,A., y Lima,E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 13, núm. 38, pp. 225-241.

Modelo Chango (s.f.). *¿Qué es ChanGo?* Recuperado 26 julio 2022 de

<https://www.modelochango.com/>

Murga-Menoyo, M. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 7(1), pp. 37-52.

<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>

Ocampo López, Javier. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm.10, pp. 57-72.

Otal Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Archivo Digital Universidad Internacional de la Rioja.

[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%  
c3%blaga%20Ane.p  
df?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%c3%blaga%20Ane.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pérez, E., y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 2, pp. 317-329.

Prosser, G., y Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020).

*Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm.38, pp.101-118. DOI:  
10.7179/PSRI\_2021.07

Pérez, M. (2014). *Métodos Alternativos o Educación Tradicional* [Tesis de Grado de Magisterio, Universidad Internacional de la Rioja]. Archivo Digital Universidad Internacional de la Rioja.  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2518/perez.morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Riechmann, J. (2003). Tres principios básicos de justicia ambiental. *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 21, pp.103-120.

Real Academia Española (2022). *¿Qué es transformar?* Recuperado 30 julio 2022 de  
<https://dle.rae.es/transformar>

Ruiz, A., y Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 14, pp. 6-29.

Santos, K. y Nauter de Mira, L. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Revista Voces de la Educación*, núm.especial, pp. 89-102.

Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G., y Loor-Rivadeneira, M. (2016, octubre). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Dominio de las Ciencias*, Vol. 2, pp. 127-137.

Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., y Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de rendición de cuentas, incertidumbre y crecientes desigualdades. En C.F. Claude (Ed.), *Justicia Social: La Dimensión Olvidada de la Formación Docente*. (pp. 11-15). Mutante Editores.

[https://www.researchgate.net/profile/Ilich-Silva-](https://www.researchgate.net/profile/Ilich-Silva-Pena/publication/337560543_JUSTICIA_SOCIAL_LA_DIMENSION_OLVIDADA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE/links/5ddde828299bf10bc329645f/JUSTICIA-SOCIAL-LA-DIMENSION-OLVIDADA-DE-LA-FORMACION-DOCENTE.pdf)

[Pena/publication/337560543 JUSTICIA SOCIAL LA DIMENSION OLVIDADA DE LA FORMACION DOCENTE/links/5ddde828299bf10bc329645f/JUSTICIA-SOCIAL-LA-DIMENSION-OLVIDADA-DE-LA-FORMACION-DOCENTE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ilich-Silva-Pena/publication/337560543_JUSTICIA_SOCIAL_LA_DIMENSION_OLVIDADA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE/links/5ddde828299bf10bc329645f/JUSTICIA-SOCIAL-LA-DIMENSION-OLVIDADA-DE-LA-FORMACION-DOCENTE.pdf)

Terry Gregorio, J. (2011). Cultura, identidad cultural, patrimonio y desarrollo comunitario rural: una nueva mirada en el contexto del siglo XXI latinoamericano.

*Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130106.pdf>

Trincado-Alonso, S. (2020). *El tercer maestro: arquitecturas para la pedagogía de Malaguzzi* [Tesis de Grado, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/62855/>

Unicef, (2022). *Recuperar el aprendizaje: ¿Están los niños, las niñas y los jóvenes en camino de adquirir las destrezas que necesitan?*

[https://www.unicef.org/media/123646/file/UNICEF\\_Recovering\\_Learning\\_ExecSum\\_ES.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/media/123646/file/UNICEF_Recovering_Learning_ExecSum_ES.pdf%20.pdf)

Unicef, (s.f). *Derecho a una educación intercultural de calidad.*

<https://www.unicef.org/lac/derecho-una-educacion-intercultural-de-calidad>