



**FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE MEDIANTE
UN ENFOQUE ETNOLINGÜÍSTICO COMUNITARIO EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS COMUNITARIOS INTERCULTURALES BILINGÜES DEL CANTÓN
OTAVALO, IMBABURA, ECUADOR**

Ledys Hernández Chacón

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües del cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN



TESIS DOCTORAL
2022

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE MEDIANTE UN ENFOQUE ETNOLINGÜÍSTICO COMUNITARIO
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS INTERCULTURALES BILINGÜES DEL CANTÓN OTAVALO, IMBABURA, ECUADOR

Ledys Hernández Chacón



ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili

Ledys Hernández Chacón

**Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque
etnolingüístico comunitario en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador**

Tesis doctoral

Dirigida por el Dr. Aitor Gómez González

Doctorado en Estudios Humanísticos



ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili

Tarragona, 2022



ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”, que presenta Ledys Hernández Chacón para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de esta universidad.

[Tarragona], [fecha]

El director de la tesis doctoral

AITOR GÓMEZ
GONZÁLEZ -
DNI 38140434V

Firmado digitalmente por
AITOR GÓMEZ GONZÁLEZ
- DNI 38140434v
Fecha: 2022.09.30 12:23:05
-05'00'

[signatura] / [firma] / [signature]

[nom / [nombre] / [name]

CARME GARCIA
YESTE - DNI
39895551G

Firmado digitalmente
por CARME GARCIA
YESTE - DNI 39895551G
Fecha: 2022.10.04
00:31:11 +02'00'

[signatura] / [firma] / [signature]

[nom] / [nombre] / [name]



Agradecimientos

Expreso mi sincero agradecimiento a todos quienes me han acompañado en el proceso de formación doctoral, en especial a mis tutores Aitor Gómez González y Carme García Yeste, quienes me han orientado en el desarrollo de la investigación, aportando sus valiosos conocimientos teóricos y metodológicos y me han ayudado en la consecución del proyecto reflejado en los resultados del documento que se presenta.

Agradezco a las autoridades de la Universitat Rovira y Virgili, especialmente a la Dra. María Bargalló, directora del Programa de Estudios Humanísticos, quien ha brindado todo el apoyo a mi formación como estudiante extranjera, acortando distancias a través de la comunicación constante por los distintos soportes institucionales.

Mi más respetuoso reconocimiento a mis colegas del equipo de investigación, sin quienes el desarrollo de la misma no hubiese sido posible. Coautores en algunas de las publicaciones y colaboradores en otros aspectos investigativos, con todos comparto humilde y agradecida, los resultados alcanzados. A la Universidad de Otavalo, institución en la que laboro y que ha auspiciado de manera sólida el proyecto de investigación y, con ello, mi formación doctoral. En especial, al señor Plutarco Cisneros Andrade, canciller y al PhD. Antonio Romillo Tarke, rector, quienes me han inspirado e impulsado a continuar mi proceso de formación.

A mis padres, cimientos fundamentales en mi vida y guías en cada uno de mis pasos, eterno agradecimiento.

A mis hijos, porque con ellos todo es posible.

A la vida y sus innumerables oportunidades.

Gracias.



Índice

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA TESIS.....	7
1.1. Solicitud de presentación de la tesis por compendio de publicaciones.....	8
1.2. Compendio de publicaciones	10
1.3. Aceptación escrita por parte de coautores	13
1.4. Unidad temática de las publicaciones	15
1.5. Contexto global de la investigación	18
CAPÍTULO II: INTRODUCCIÓN	22
2.1. Análisis de la problemática.....	23
2.2. Objetivos de la investigación.....	26
2.2.1. Objetivo general	26
2.2.2. Objetivos específicos	26
2.3. Marco teórico	27
2.4. Metodología	36
2.4.1. Participantes	38
2.4.2. Técnicas e instrumentos.....	38
2.4.3. Procedimiento	39
CAPÍTULO III: PUBLICACIONES	41
3.1. Publicaciones íntegras que componen el cuerpo de la tesis.....	41
3.1.1. Artículo: Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la Educación superior ecuatoriana. Chakiñán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades	42
3.1.2. Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual	54
3.1.3. Artículo: Gestión pedagógica para le Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo. Revista Axioma	68
3.2. Capítulo: Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia: nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo	75
3.3. Presentación y discusión de resultados	82
3.3.1. Primera fase: caracterización de la situación educativa intercultural y bilingüe en el cantón Otavalo	83
3.3.2. Segunda fase: Inmersión etno-pedagógica en los procesos de enseñanza- aprendizaje	85
3.2.3. Tercera fase: evaluación de resultados	86
CONCLUSIONES.....	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
BIBLIOGRAFÍA	96



CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA TESIS



1.1. SOLICITUD DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES



Sres. Miembros de la Comisión Académica
Programa de Estudios Humanísticos
Universitat Rovira i Virgili

Ledys Hernández Chacón, con cédula de Identidad 171605333-3/ No de pasaporte L086918 y alumna del Programa de Doctorado en Estudios Humanísticos con expediente No. 245, matriculada en el plan de estudios 2019-2020, solicito: Que se tenga en consideración la información aportada en el presente documento comopresentación de la tesis con título: “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”. Lainformación presentada corresponde a lo establecido en las Normas para la presentación de tesisde doctorado en el formato “compendio de artículos” en el programa de doctorado en Estudioshumanísticos, de la Universitat Rovira i Virgili.

A continuación, se detallan los documentos adjuntos a la presente solicitud:

1. Portada de acuerdo al Libro de estilo de las tesis doctorales en la URV.
2. Acreditación de la dirección de tesis.
3. Compendio de publicaciones con reseña de las revistas y eventos científicos
4. Aceptación escrita de coautores sobre principal autoría del doctorando.
5. Justificación de la unidad temática de las publicaciones presentadas.
6. Contexto global de la investigación, grupo de investigación y proyecto de investigación.
7. Capítulo introductorio con los objetivos, marco teórico y metodología de la investigación.
8. Artículos íntegros publicados y aceptados.
9. Capítulos de libros publicados y aceptados.
10. Principales resultados y discusión.
11. Conclusiones
12. Relación de bibliografía y fuentes utilizadas.
13. Anexos.

Atenta a sus consideraciones.

Ledys Hernández Chacón,

CI: 171605333-3

PAS: L086918



1.2. COMPENDIO DE PUBLICACIONES



La tesis con título: “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”, corresponde a un compendio de trabajos publicados. A continuación, se detallan los títulos de los artículos y capítulos de libros, nombres de autores y coautores y referencias de las revistas y publicaciones.

1.2.1. Artículos publicados

Autora	Ledys Hernández Chacón
Filiación	Universidad de Otavalo
Título	Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana
Referencia	https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10
Revista	Chakiñán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Vol.13, p.155-166
Lugar de publicación	Ecuador
Fecha de publicación	2021
	Latindex
Indexación	https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26636
Autores	Ledys Hernández ¹ ; Mishell Tulcanazo ² ; Diego Samaniego ³
Filiación	¹ Universidad de Otavalo; ² Universidad de Otavalo; ³ Universidad de Otavalo
Título	Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual
Referencia	Carta de aceptación
Revista	Educación Las Américas
Lugar de publicación	Chile
Fecha de publicación	
Indexación	Latindex
	https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/173
DOI:	https://doi.org/10.35811/rea.v11i2.173
Autores	Ledys Hernández ¹ ; Alexander Lárez ² , AnaJulia Romero ³ ; Karen Armas ⁴
Filiación	¹ Universidad de Otavalo, ² Universidad de Otavalo; ³ Universidad de Otavalo; ⁴ Universidad de Otavalo;
Título	Gestión pedagógica para le Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo
Referencia	Carta de aceptación
Revista	Axioma Pontificia Universidad Católica de Ecuador
Lugar de publicación	Ecuador
Fecha de publicación	
Indexación	Latindex
	https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/796
DOI:	https://doi.org/10.26621/ra.v1i26.796



1.2.2. Capítulo de libro

Autora	Ledys Hernández
Filiación	Universidad de Otavalo
Título	Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia: nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo Palomares Rodríguez (Ed.) Avances en Ciencias de la Educación ISBN 978-84-1377-850-1
Referencia	https://www.dykinson.com/libros/avances-en-ciencias-de-la-educacion-volumen-i/9788413778501/
Lugar de publicación	Madrid, España
Fecha de publicación	2021
Editorial	Thomson Reuters y Dykinson Cuartil Q1



1.3. ACEPTACIÓN ESCRITA POR PARTE DE COAUTORES



Autores	Ledys Hernández ¹ ; Mishell Tulcanazo ² ; Diego Samaniego ³
Filiación	¹ Universidad de Otavalo; ² Universidad de Otavalo; ³ Universidad de Otavalo
Título	Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual
Revista	Educación para las Américas

Los coautores del trabajo titulado: “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual”, aceptada para publicación en la revista Educación para las Américas, hacen constar que Ledys Hernández Chacón, con CI: 171605333-3, es la autora principal de la investigación recogida en este artículo y dan su consentimiento para que el artículo sea utilizado en el documento de tesis doctoral titulado: “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües del cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”, en modalidad de compendio de artículos.

Msc. Mishell Tulcanazo Torres
CI: 1003773445

Msc. Diego Samaniego Quiñones
CI: 0802868109

Autores	Ledys Hernández ¹ ; Alexander Lárez ² ; Ana Julia Romero ³ ; Karen Armas ⁴
Filiación	¹ Universidad de Otavalo; ² Universidad de Otavalo; ³ Universidad de Otavalo; ⁴ Universidad de Otavalo
Título	Gestión pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo
Revista	Axioma

Los coautores del trabajo titulado: “Gestión pedagógica para la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo”, aceptada para publicación en la revista Axioma, hacen constar que Ledys Hernández Chacón, con CI: 1716053333, es la autora principal de la investigación recogida en este artículo y dan su consentimiento para que el artículo sea utilizado en el documento de tesis doctoral titulado: “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües del cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”, en modalidad de compendio de artículos.

PhD. Ana Julia Romero
CI: 1759462763

PhD. Alexander Lárez
CI: 1759392259

Msc. Karen Armas
CI: 1003973532



1.4. UNIDAD TEMÁTICA DE LAS PUBLICACIONES



En este apartado se describe la coherencia entre cada uno de los artículos y trabajos publicados, que conforman una unidad temática de la investigación. Si bien el cuerpo principal del documento que se presenta como evidencia de la presente tesis doctoral, está integrado por tres artículos publicados en revistas que cumplen los criterios de indexación y un capítulo de libro publicado por editorial Dykinson cuartil 1, se ha decidido incorporar en los anexos otras publicaciones complementarias, resultados de la investigación desarrollada durante los tres años y que, por sus hallazgos, se ha considerado pertinente su inclusión con fines de información ampliada.

De esta manera, el primer artículo, titulado: “Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana”, presenta un análisis contextual de la problemática existente en los procesos educativos y la gestión de conocimiento, tomando en cuenta los factores de interculturalidad que atraviesan la educación. El artículo propone una reflexión acerca del quehacer de la academia ante la diversidad cultural en territorios locales, como resulta ser el cantón Otavalo, lugar donde se desarrolla el proyecto investigativo. Partiendo de una investigación documental, el trabajo traza las perspectivas investigativas del proyecto y la metodología de la investigación – acción participativa como herramienta fundamental para la intervención en las escuelas y espacios comunitarios del sector.

El segundo artículo, titulado: “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual”, describe la experiencia de la aplicación de la clase invertida como herramienta metodológica dentro de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo durante el período de la pandemia del COVID-19 y la emergencia de la enseñanza virtual. Este trabajo es parte de la fase aplicativa del proyecto de investigación, que debió sufrir modificaciones debido a la situación de confinamiento en los centros educativos y las comunidades indígenas.

El tercer artículo, titulado: “Gestión pedagógica para la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo”, aborda la gestión pedagógica como herramienta para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, desde la integración de las funciones sustantivas universitarias en servicio de las necesidades y problemáticas del sector educativo intercultural bilingüe. Dicho trabajo responde a la tercera fase de la investigación, articulando el proyecto de investigación con el acompañamiento pedagógico que se brindó a los centros educativos comunitarios, mediante la vinculación con la sociedad y aportando a la formación de cuarto nivel en la Maestría en Ciencias de la Educación que oferta la Universidad de Otavalo.

Los tres artículos mencionados guardan un hilo conductor que entrelaza las situaciones identificadas en el primer momento diagnóstico. Mientras que el primer artículo plantea la interrogante sobre cómo superar las barreras interculturales en el momento de accionar desde la academia en la gestión del conocimiento; el segundo trabajo expone los resultados del ejercicio académico desde la mirada intercultural. El último artículo da respuesta a la problemática planteada en el primero, integrando las funciones sustantivas de la academia hacia la mejora de la calidad educativa en la educación intercultural bilingüe. Los tres artículos mantienen el eje metodológico de la investigación- acción participativa en el ámbito de la educación, aplicando las cuatro fases investigativas que producen la transformación de la realidad investigativa e



involucrando a los sujetos en investigadores activos durante el proceso.

Debido a que el proyecto de investigación contempló también la difusión de resultados en eventos de alto nivel académico y científico, el capítulo de libro presentado corresponde a las actividades de difusión científica en la comunidad académica, siendo parte de un evento internacional, como ponencia. El proceso de publicación del capítulo constó con el debido proceso de revisión por par ciego. El enlace a la página del evento se encuentra señalado en la reseña correspondiente.

El mencionado capítulo titulado: “Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia: nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo”, corresponde a la fase diagnóstica del proceso investigativo. Debe mencionarse que, si bien, inicialmente, la investigación fue concebida en condiciones presenciales y con una inmersión *in situ* en las comunidades del cantón Otavalo, la emergencia mundial del COVID-19 provocó una reestructuración de la metodología de trabajo y un cambio sustancial en los datos preliminares, que se ven reflejados en la problemática que aborda el texto.

Este trabajo fue expuesto en el *9th International Congress of Educational Sciences and Development* y, posteriormente, aceptado para publicación como capítulo en el libro: *Avances en Ciencias de la Educación (Vol.1)*. El documento en cuestión analiza las implicaciones contraídas por la pandemia del COVID-19 para la calidad educativa intercultural y bilingüe. A partir de un diagnóstico realizado con 60 docentes de las unidades educativas interculturales bilingües de cantón Otavalo, los resultados manifiestan las nuevas brechas socio educativas y desafíos metodológicos que impuso la modalidad virtual de enseñanza en los contextos comunitarios. A partir de este trabajo, se propone un replanteo de los objetivos y acciones investigativas del proyecto, acordes a las nuevas emergencias educativas del sector de estudio.

La investigación plantea como pregunta si es posible fortalecer la educación intercultural bilingüe en los centros educativos comunitarios del cantón Otavalo, desde un enfoque etnolingüístico. Si bien el contexto de la pandemia del COVID- 19 y la situación de confinamiento y aislamiento atravesadas durante los dos últimos años resultaron un obstáculo para una inmersión total en las comunidades y escuelas indígenas; el compendio de publicaciones demuestra la adaptación investigativa del proyecto a las nuevas necesidades y emergencias del sector de estudio y la fidelidad a la metodología investigativa, aun en la modalidad virtual en la cual debió desarrollarse la investigación.

De esta manera, las cuatro publicaciones que se presentan en el documento componen un cuerpo académico que aborda las dificultades existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro del campo de la educación intercultural bilingüe. A su vez, se proponen alternativas posibles adaptadas a las nuevas condiciones que emergieron en un escenario educativo ya de por sí, vulnerable. Lejos de ser un tema agotado, la educación intercultural bilingüe resulta un campo de construcción compleja del conocimiento y la acción educativa, con perspectivas diversas para la ciencia pedagógica y la articulación con otras disciplinas, como se demuestra a lo largo de las publicaciones presentadas así como en las anexas de manera complementaria.



1.5. Contexto global de la investigación



En este tópico se explica el escenario contextual en el cual se desarrolló el proceso investigativo que sostiene el cuerpo de la tesis. Se hace mención al proyecto de investigación, la colaboración del grupo de investigación, los antecedentes, el financiamiento y las perspectivas que se trazan para dar continuidad a la temática abordada. La documentación de respaldo sobre la información brindada, se adjunta en los anexos, al final del documento.

El tema de la presente tesis se encuentra definido a través del proyecto de investigación titulado: “Programa piloto de inmersión etnolingüística, familiar y comunitaria para la enseñanza del kichwa en docentes de los CECIBs del cantón Otavalo”, aprobado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Otavalo. Dicho proyecto fue presentado a concurso con una duración de tres años, planificados en tres fases investigativas. Una primera fase de carácter diagnóstico, una segunda fase de tipo aplicativo y una tercera fase, evaluativa.

El proyecto se inserta en la línea de investigación de la Universidad de Otavalo; “Educación y desarrollo: Alternativas para una calidad sostenible en la educación del Ecuador” y la sublínea: “Educación intercultural, problemáticas y propuestas de solución desde lo intersectorial”, emitidas por la Dirección de Investigación.

Para su ejecución, la investigación cuenta con el grupo de investigación “Gestión e Innovación Pedagógica”; aporta a la formación de cuarto nivel, maestría en Ciencias de la Educación; y forma parte de las políticas de apoyo a la formación doctoral de la Universidad de Otavalo, mediante la cual recibió el financiamiento, bajo la figura de investigadora principal.

La pregunta investigativa que da origen al presente trabajo deriva de una investigación concomitante, desarrollada en el período 2017-2019, en colaboración con la Universidad de Münster, Alemania. Los resultados de la misma pueden revisarse en las publicaciones de tres artículos científicos en la *Journal of Cross-Cultural Psychology*, El primer artículo, titulado: “*Maternal Ethnotheories on Infants’ Ideal States in two Cultures*”, coautoría de Wefers, Schwarz, Hernández & Kärtner (2022), convoca la discusión académica acerca de distintos enfoques etnoculturales desde los cuales se analizan los procesos de transmisión cultural en edades muy tempranas de la infancia.

El segundo, en coautoría de Jurkat, Iza, Hernández, Itakura & Kärtner (2022), titulado: “*Cultural Similarities and Differences in Explaining Other’s Behavior in 4- to 9-Year- Old Children from Three Cultural Contexts*”, explora las diferencias y similitudes en la formación de comportamientos en niños de tres culturas distintas dentro de su ambiente familiar, entre ellas, la cultura kichwa del cantón Otavalo. Finalmente, el artículo titulado: “*Universality without uniformity-infants’ reactions to unresponsive partners in urban Germany and rural Ecuador*”, en coautoría con Helen Wefers; Nils Schuhmacher; Ledys Hernández Chacón y Joscha Kärtner; permite comprender la importancia de las características culturales en las relaciones sociales y el desarrollo psíquico desde la más tierna infancia.

La inmersión en las familias y comunidades indígenas de Otavalo permitió detectar, de manera colateral, el fenómeno de la pérdida del habla kichwa, como lengua nativa, en los niños de las



familias, una vez que ingresaban al sistema escolar. Esta problemática conllevó a la formulación de la pregunta de investigación: ¿cuáles son las dinámicas etno comunicativas que se producen en el contexto escolar de la educación intercultural bilingüe, que resultan en una pérdida del uso de la lengua kichwa, en el cantón Otavalo?

En este sentido, se procedió a conformar el primer grupo de investigación que dio inicio al proyecto investigativo. El grupo se denominó: “Estudios transdisciplinarios de lenguajes y prácticas educativas”. Fue conformado por miembros del Instituto Otavaleño de Antropología, un lingüista especializado en lenguas indígenas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y coordinado por la autora del presente trabajo, desde la Universidad de Otavalo. Con este grupo se realizó un primer acercamiento a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües del cantón Otavalo en los que se levantó el diagnóstico preliminar, que sirvió de base para declarar la problemática y trazar los lineamientos de la investigación.

El plan de investigación presentado a la formación doctoral estuvo fundamentado, en la detección de estrategias educativas que aceleran la pérdida del habla kichwa y las prácticas culturales propias de la identidad indígena, sustituyéndolas por prácticas homogeneizantes acompañadas por la imposición de la lengua castellana como medio comunicativo. La casi nula presencia de docentes bilingües kichwa hablantes y la preponderancia de docentes urbanos, ajenos a las realidades y costumbre comunitarias, convierten a las escuelas en instrumentos de aculturación.

El modelo educativo propuesto para la educación intercultural bilingüe se vuelve impracticable en los contextos específicos convirtiendo, con el paso de las generaciones, a una población mayoritariamente indígena en un pueblo extraño a su propia cultura, lengua y formas de conocimiento. Es por ello que la investigación propuso una intervención educativa con los docentes en función de articular el aprendizaje de la lengua kichwa con las prácticas educativas coherentes las formas y contenidos del conocimiento ancestral.

La situación de confinamiento provocada por la pandemia del COVID-19, impidió que el funcionamiento del grupo pudiera sostenerse, debido a las dificultades de movilización que se presentaron y el cierre de escuelas, carreteras y comunidades. El grupo tomó la decisión de rescindir sus actividades hasta que las condiciones fuesen idóneas. Sin embargo, el proyecto había sido comprometido con la Universidad de Otavalo, por lo que se convocó a un nuevo grupo de investigación, que pudiese responder a la problemática desde un contexto más pertinente. Así, surgió el grupo de investigación denominado: “Gestión e innovación pedagógica”, conformado por docentes del área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Otavalo y bajo la misma coordinadora.

Se realiza un segundo momento diagnóstico con los docentes y autoridades de las instituciones educativas, de manera virtual, a partir del cual se actualizan las nuevas necesidades emergentes en el contexto de la virtualidad. Se evidenció la crisis que atravesaba la educación intercultural bilingüe, causada, principalmente, por los efectos socio económicos, la vulnerabilidad de los sectores comunitarios y la escasa capacitación de los docentes en herramientas para la enseñanza virtual. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe había sido prácticamente abandonado, implantándose el modelo de la enseñanza general básica y la lengua castellana como única herramienta comunicativa. Esta problemática se analiza en el capítulo de libro titulado:



“Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia: nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo”, mencionado anteriormente.

Ante esta crisis, el grupo adopta la modalidad virtual como plataforma para la inmersión en los centros educativos comunitarios y planifica un programa de talleres y capacitaciones para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el contexto de la enseñanza virtual. Durante el período 2020 – 2021, se lleva a cabo un acompañamiento pedagógico y metodológico a los docentes a través de cinco talleres de capacitación en herramientas digitales, creación de una comunidad virtual de intercambio de material etno-pedagógico, dos proyectos de educación etno-comunitaria y etno-lingüística y capacitación pedagógica en técnicas activas para el aprendizaje significativo. Algunos de los resultados se muestran en el artículo titulado: “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual”; y en los capítulos de libros: “La permacultura como herramienta para la educación intercultural en las escuelas comunitarias del cantón Otavalo” y “Aprendizaje significativo y competencias interculturales en la modalidad virtual”, que se incluyen en los anexos como textos complementarios.

Las actividades mencionadas se integran mediante el proyecto de investigación, un proyecto de vinculación con la sociedad en el que participan 36 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Otavalo y el desarrollo de tres trabajos de titulación de la Maestría en Ciencias de la Educación. Esta articulación queda plasmada en los resultados escritos en el “Libro de Memorias del I Seminario de actores educativos”, compilado y editado por la autora y publicado por la Universidad de Otavalo, así como en el artículo titulado: “Gestión pedagógica para la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo”. Este libro también se ha incluido en los anexos como texto complementario.

El retorno a la presencialidad contrajo nuevos desafíos para la educación intercultural bilingüe en el territorio y, de igual manera para el grupo de investigación. Durante el año 2022 se actualizaron los datos educativos en las instituciones y se recogió la experiencia docente en el proceso de reingreso escolar mediante, talleres de trabajo, entrevistas grupales e individuales. Dicha información puede revisarse en el artículo titulado: “Gestión pedagógica para la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo”, parte del presente compendio. El proceso investigativo se proyecta en su objetivo de fortalecer los procesos educativos y la revalorización cultural en los contextos educativos comunitarios del sector. Se han realizado hasta la primera mitad del 2022 dos talleres presenciales de técnicas etnoeducativas, y se ha publicado un capítulo de libro titulado: “Interculturalidad y bilingüismo. Aproximaciones a una posible ética educativa”, que se incluye en los anexos como trabajo complementario.

A lo largo del presente apartado se ha expuesto la integración del interés científico con la realidad contextual de la educación intercultural bilingüe en la zona de Otavalo, que presenta características particulares en el orden de lo étnico, lo económico, lo territorial, lo social y lo cultural. Estas particularidades convierten a la presente investigación en un entramado de actores y factores en las que se bosquejan diversas posibilidades de articulación entre los distintos ámbitos del conocimiento y la transformación socioeducativa.



CAPÍTULO II: INTRODUCCIÓN



En este capítulo introductorio, se aborda brevemente la problemática identificada en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, en el cantón Otavalo, provincia Imbabura, Ecuador. Se presentan los objetivos de la investigación, una revisión de la literatura sobre la temática y el diseño de la metodología aplicada durante el proceso investigativo.

2.1. Análisis de la problemática

Ecuador, con catorce nacionalidades y dieciocho pueblos originarios declarados por el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador (Chisaguano, 2006) es, sin duda, un país diverso. Diversidad cultural y étnica que se encuentra reconocida legalmente por el estado ecuatoriano en el artículo 57 de la Constitución de la República, la cual versa sobre los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (Constitución, 2008).

No obstante, esta riqueza cultural no suele ser visible dentro del sistema educativo, el cual se caracteriza por la enseñanza estandarizada en cuanto a la construcción del currículo, las prácticas socio educativas, y el uso de la lengua castellana como idioma dominante. El enfoque intercultural dentro del ámbito educativo en Ecuador ha atravesado debates complejos que responden a las correlaciones de poder y el acceso a los recursos, según las dinámicas políticas vigentes en cada momento histórico.

Se ha argumentado en la literatura que el carácter propio del Estado y el concepto de interculturalidad son sustancialmente contrapuestos (Almeida y Sánchez, 2009). Ecuador mantiene la configuración de estado nacional, el cual aglutina las distintas colectividades bajo unamisma estructura administrativa. Esto contrae una serie de tensiones entre la operatividad nacional y la autonomía de grupos minoritarios. Los espacios de soberanía resultan limitados. La capacidad del Estado para afrontar las demandas de la diversidad étnica se ven, en muchas ocasiones, inmersos en procesos contrapuestos de poder, donde el carácter hegemónico se impone. En el caso del sistema educativo ecuatoriano, existe una supremacía del sistema nacionalde educación formal sobre cualquier otra propuesta posible.

Ante esta realidad y, por iniciativa política del movimiento indígena, el estado ecuatoriano puso en marcha desde 1988, una propuesta de educación intercultural bilingüe basada en la enseñanza de las lenguas maternas de los educandos indígenas dentro del entorno escolar. La propuesta contemplaba el desarrollo de un currículo apropiado para la enseñanza de la lengua y modalidades acordes a la población indígena. La última reforma a la educación intercultural bilingüe ya tiene aproximadamente una década. Las experiencias previas, quizás un tanto menos estructuradas, marcan una trayectoria de más de treinta años (Conejo Arellano, 2008).

Pueden mencionarse entre los precedentes más antiguos, el Sistema de Escuelas Indígenas en Cotopaxi, iniciado en 1974, caracterizado por proyectos productivos vinculados a la educación; las escuelas comunes de la Federación de Comunas de la Amazonía, iniciado en 1975; el subprograma de alfabetización del kichwa, implementado en 1978 por la Universidad Católica de Ecuador; el Instituto Lingüístico de Verano, fundado entre 1952 y 1981 por grupos evangelistas estadounidenses; o, la Misión Andina, que desplegó labores de desarrollo comunitario, educación y salud en la provincia de Chimborazo, con recursos de la Organización Internacional del Trabajo



(Conejo Arellano, 2008).

Actualmente, el Estado ecuatoriano ha implementado el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe bajo la propuesta de un modelo educativo que persigue “fortalecer la calidad de la educación con pertinencia intercultural y lingüística a fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas interculturales bilingües” (Ministerio de Educación, 2019, p.1).

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) ha sido, de hecho, elaborado bajo la convocatoria a las nacionalidades y pueblos y se sustenta en principios de su cosmovisión como el respeto hacia la naturaleza, la persona, la familia y la comunidad. Estos son los actores principales que conforman el proceso educativo y que se ha incorporado al currículo (Ministerio de Educación, 2019).

Al respecto, Vélez (2008), hace referencia a la comprensión de la interculturalidad en función de los pueblos indígenas y estrechamente asociada a la praxis cultural y la función de las lenguas vernáculas dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje. De manera tal que la interculturalidad puede entenderse como un ejercicio de la especificidad lingüístico-cultural de cada pueblo en los distintos contextos sociales, económicos y políticos del país.

Para la aplicación del MOSEIB se han conformado instituciones educativas de carácter intercultural, bilingüe y comunitario. Esto supone un paso importante hacia una educación inclusiva y pertinente a la realidad cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas. Sin embargo, la implementación de una educación de esta índole, con índices de calidad implica ciertos desafíos, no solo de tipo pedagógico sino también en la disponibilidad de recursos educativos.

Se requiere de un cuerpo docente intercultural y bilingüe que garantice el aprendizaje de la lengua materna y la propia cultura. La capacitación docente debe ser parte de los procesos de mejoramiento continuo, así como la existencia de materiales didácticos especializados. El acompañamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan imprescindibles para asegurar la calidad educativa, teniendo en cuenta que la población indígena infantil tiene condiciones de alto riesgo, debido a las circunstancias de vulnerabilidad en que viven los pueblos indígenas (Ministerio Coordinador de Patrimonio de Ecuador, 2004).

La realidad educativa en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) dista mucho de estas expectativas. Los estudios realizados en los distintos territorios del país demuestran la carencia de docentes bilingües que manejen las lenguas indígenas. La mayoría de los docentes son monolingües hispano hablantes, lo cual implica una pérdida del uso de la lengua dentro del medio escolar, tanto como herramienta de aprendizaje y práctica cultural. De igual manera, los docentes con título profesional son mayoritariamente foráneos a las comunidades donde imparten las clases, por lo que desconocen las costumbres propias de las mismas. Estos dos elementos se constituyen en causas directas de los procesos de aculturación, que se aceleran en el sistema educativo.

En el informe referido anteriormente, realizado por el Ministerio Coordinador de Patrimonio (2004), se identifica que la tasa bruta más alta de matriculación primaria pertenece a los pueblos y nacionalidades, con un 129,3% de incidencia. Esto significa que las instituciones educativas



interculturales tienen un gran número de estudiantes de distintas edades, incluso, mayores de once años, perteneciente al nivel primario. Esto implica a su vez, una alta tasa de repitencia o reintegración al sistema escolar que se produce en las poblaciones indígenas, lo cual incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

De igual manera, el informe reporta que la tasa de matriculación de la población indígena al nivel secundario es la más baja entre todas las etnias. Cuatro de cada diez niños indígenas continúan sus estudios secundarios. El cambio de la primaria a la secundaria presenta altos niveles de deserción escolar, llegando a alcanzar el 79,4%, principalmente por razones económicas. Las barreras socio-económicas son un factor determinante para la superación individual y afectan negativamente la calidad educativa en estos sectores vulnerables.

En el primer momento exploratorio de la presente investigación, realizado en veinte instituciones educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, pudo verificarse que la problemática descrita en la literatura era constatable también en la realidad particular. La composición demográfica del cantón es predominantemente de nacionalidad kichwa. Con más de sesenta mil habitantes, representa el 57,24% del total del cantón y el 15,6% de la población kichwa a nivel nacional (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010).

Sin embargo, los datos levantados en los CECIBs, arrojaron un déficit de docentes bilingües en kichwa y castellano en relación a la población estudiantil y al total de docentes. De las veinte instituciones, con un total de dos mil ciento treinta y siete estudiantes matriculados, existen ciento cuarenta docentes, de los cuales, solo cuarenta y cinco son bilingües en kichwa y castellano. Los docentes bilingües representan el 32%, mientras que los docentes hispanohablantes representan el 68% del total de maestros.

Al realizar el censo de docentes, pudo determinarse que solo cinco instituciones tienen una planta docente completa bilingüe. En el resto de escuelas, la relación entre docentes bilingües e hispanohablantes es muy dispar, llegando a presentarse siete instituciones en las que no hay maestros bilingües de habla kichwa.

En una situación como la descrita, en la que el kichwa pierde los espacios de legitimidad frente al castellano por la presencia de los maestros foráneos hispanohablantes, la función de la educación intercultural bilingüe como promotora del uso y revalorización de la lengua indígena se pierde ante el rol catalizador del docente como agente de imposición de la lengua dominante y los procesos de aculturización.

En el espacio educativo intercultural, la lengua indígena se asume no solo como el medio más eficaz para transmitir los contenidos curriculares, sino que además tiene un valor intrínseco en cuanto es el código a través del cual se construye el conocimiento y la matriz donde se expresan los conocimientos socioculturales a nivel familiar y comunitario. De manera tal que esta función de la lengua indígena se debilita cuando los docentes que la imparten no poseen ni los conocimientos propios de la lengua ni la interrelación comunitaria con los habitantes. El espacio de la educación formal genera una asociación tácita con la lengua dominante: el castellano.

Según la propuesta de utilización de las lenguas indígenas en el proceso educativo del MOSEIB, los docentes deben utilizar la lengua de la nacionalidad en porcentajes estratificados que van desde



el 100% en la educación infantil hasta el 40% en el nivel de bachillerato. Además, el nivel de enseñanza básica responde a un esquema de uso de la lengua diferenciado, de acuerdo a las siguientes áreas del conocimiento: 1) procesos semióticos (75%); 2) fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (50%); 3) desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio (45%); y 4) procesos de aprendizaje investigativo (40%) (Ministerio de Educación, 2013).

Si en el sector educativo intercultural bilingüe del cantón Otavalo predomina la docencia en castellano por la presencia mayoritaria de docentes hispanohablantes, cabe la pregunta sobre cómo se aplica en la práctica pedagógica el uso de la lengua kichwa, de acuerdo al esquema del MOSEIB y cómo se llevan a cabo los procesos de seguimiento y evaluación sobre este aspecto. Debe tenerse en cuenta que el maestro hispanohablante se erige como modelo del uso lingüístico en el tejido de actores que intervienen en el proceso educativo.

Concurrente con lo anterior, el estudio exploratorio pudo determinar que el material pedagógico y didáctico utilizado en los CECIBs corresponde al modelo estandarizado de la educación general ecuatoriana y no a los textos y materiales específicos que propone el MOSEIB. El modelo dispone de su propio inventario de libros y materiales didácticos, bajo el título *Kukayyu*, que en español, hace referencia al refrigerio que se lleva para comer a media mañana.

Mediante el estudio se constató que de los veinte CECIBs del cantón, dieciocho aplican los textos del modelo de educación generalizada y solo dos instituciones aplican el *Kukayyu*. Se revelan así fallas estructurales en la aplicación efectiva del MOSEIB. El uso de los textos en español, acompañados de un diseño curricular con características masificadoras y mecanicistas del aprendizaje, conduce a que el enfoque intercultural bilingüe concebido sea inviable.

Siendo la escuela un agente catalizador de matrices culturales y prácticas sociales, además de su función pedagógica, puede establecerse que las instituciones de educación intercultural bilingüe resultan ser un portal hacia la hispanización en las comunidades indígenas. El espacio educativo profundiza la desigualdad sociolingüística y consolida los conocimientos de la sociedad occidental sobre los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades. En última instancia, el propio sistema de educación intercultural bilingüe genera las condiciones que impiden la autonomía de los pueblos y nacionalidades para ejercer su propia educación.

Con estos antecedentes, la investigación llevada a cabo bajo el título: “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”, presenta los objetivos que se describen a continuación.

2.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Fortalecer la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico – comunitario en los CECIBs del cantón Otavalo.

Objetivos específicos:

Identificar las debilidades educativas que se presentan en la educación intercultural bilingüe en



los CECIBs del cantón Otavalo.

Implementar una metodología participativa para la inmersión etnolingüística-comunitaria de los docentes de los CECIBs del cantón Otavalo.

Evaluar los resultados de la metodología utilizada en cuanto al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en los CECIBs del cantón Otavalo.

2.3. Marco teórico

En este apartado se presenta una revisión de la literatura relacionada con la temática de la tesis doctoral. Se exponen distintas concepciones sobre cultura, interculturalidad y educación intercultural, haciendo especial énfasis en las pedagogías emergentes en América Latina y Ecuador. A partir de estas visiones, tomando la relación entre cultura y lenguaje como eje fundamental para el análisis, se reflexiona sobre las problemáticas y perspectivas fundamentales que sustentan el objeto de estudio.

La cultura y el lenguaje se encuentran mutuamente constituidos como universos simbólicos del ser humano. Estas formas de configuración del mundo han sido abordadas en su vínculo mutuamente constitutivo, desde varias perspectivas académicas. Tomando en cuenta la afirmación de Malo González (2006), sobre que el hombre no solo crea cultura, sino que depende de ella, cabe añadir que en esta interdependencia simbiótica se encuentra el lenguaje.

Autores como el filósofo y sociólogo prusiano Ernest Cassirer (citado en García Almiburu, 2016), plantea que todo lo que conocemos es construcción humana en cuanto que es objeto cultural. Entre los hombres no es posible el estado de 'naturaleza pura' porque la naturaleza propiamente humana es el mundo cultural, que es el que imprime sentido al universo físico sensorial. El mundo cultural se construye a través de los símbolos, que permiten ordenar el conocimiento y crear significados dentro del ámbito de la experiencia. En su obra, el autor desarrolla los principios filosóficos de la relación entre la cultura y el lenguaje, realizando un análisis histórico a través de referentes de la lingüística como Bloomfield, Saussure y Schlegel y diversas corrientes filosóficas y antropológicas.

Para Cassirer, la cultura es un fenómeno complejo que engloba distintas manifestaciones humanas como el arte, el lenguaje, la religión y la ciencia. Entre todos ellos, existen tensiones y conflictos dinamizadores que responden a diversos denominadores. No puede hacerse una generalización sobre la multiplicidad de manifestaciones culturales. Sin embargo, esta multiplicidad guarda una armonía incluyente e interdependiente entre todas las expresiones culturales, que componen, en última instancia, la unicidad.

El campo de la Antropología Sociocultural permite la comprensión de los procesos culturales como construcciones colectivas particulares. Para ello, el referente de Lévi – Strauss (1995), desde la antropología estructural, establece la simbiosis entre el lenguaje y la sociedad. Lévi-Strauss (citado en: Podestá, 2006), considera que el nexo entre cultura y norma resulta constitutivo. Para el autor, la cultura se define como: "aquello que obedece a las reglas de construcción comunes que son estructuras mentales universales de carácter abstracto" (Podestá, 2006, p.27). La normatividad es lo que diferencia a la cultura de lo natural. Mientras que la naturaleza es,



esencialmente, espontánea y universal; la cultural, por contraposición, es normativa y particular.

Es, precisamente, esta normatividad la que regula el orden simbólico en una relación dialéctica con la interpretación y el entendimiento del cosmos. En las culturas de tradición oral – el hombre ágrafo, como lo denomina el autor- las narraciones reivindican la sujeción al mundo y su comprensión. El lenguaje oral actúa como mecanismo de permanencia y preservación del pasado, reafirmando la estructura cultural establecida en el presente mediante actualizaciones sincrónicas permanentes.

Lévi-Strauss toma para su análisis el concepto de cultura dado por Tylor, quien la concibió como: “...esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la Sociedad” (Lévi-Strauss, 1995, p.42). Desde esta perspectiva, la cultura como productora de sentidos individuales y colectivos, se asienta en una normatividad a través del lenguaje, el habla y las prácticas culturales. Como afirma Geertz (2001):

Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales sino específicos (p. 57).

Dichos esquemas culturales son, a su vez, instituidos mediante las estructuras lingüísticas. Es decir, las costumbres, tradiciones, hábitos de una cultura, se sostienen en estructuras parentales que comparten una lengua común. En este sentido, lo individual y lo colectivo se construye desde las estructuras semióticas que comparte un grupo cultural determinado.

Un referente importante es la teoría de la Sociolingüística y la etnografía del habla, desarrolladas por Gumperz y Hymes (1997). Los autores designan el alcance de las descripciones lingüísticas y su pertinencia interpretativa en el análisis de los significados (Gumperz y Hymes, 1997). Posteriormente, Hymes desarrolla el concepto de competencia del habla, mediante el cual rompe con las concepciones que restringen la representación de la lengua como dos caras: la referencia y el sonido, convirtiéndola en la adquisición de una competencia que se encuentra estrechamente relacionada a la experiencia social, las necesidades, las motivaciones y las acciones, tanto en causa como en efecto (Hymes, 1996).

Otros autores han desarrollado estudios similares basados en la sociolingüística y la etnografía del habla tales como Duranti (2003), Golluscio (2019), Saville-Troike (2008) y Rodríguez (1999), entre otros. Más allá de sus diferencias, estos autores coinciden en establecer la relación entre la lengua y el espacio como medio indispensable para la transmisión y la reproducción de la cultura.

Dentro de las corrientes sociológicas, Durkheim y Mauss (citado en: Murgia Lores, 2002), prestan especial atención a las construcciones colectivas y sus mecanismos internos de funcionamiento. Para los autores, la cultura es parte de la realidad que aprende el sujeto. No existe una diferenciación entre el sujeto y el objeto de conocimiento dentro del ámbito cultural. Los códigos se convierten en las estructuras de sentido que comparten los miembros de una cultura. Esta premisa posibilita la unificación de los distintos significados sobre las acciones sociales.



Desde la postura de Durkheim, todo fenómeno social posee una dimensión cultural de manera intrínseca, por ser fenómenos simbólicos. Sobre esto, los autores desarrollaron también la idea de la pluralidad de las culturas dentro de la unicidad de la humanidad. De esta manera, cada cultura posee sus propias configuraciones particulares que la definen como tal, sin restar por ello el carácter de unidad humana. Son estas particularidades las que conforman la conciencia colectiva de una población determinada.

Sobre esto, el semiólogo Roland Barthes (citado en: Arciniegas Rodríguez y Pérez Peña, 2015), establece la relación entre el mito y su significado lingüístico y explora profundamente diferentes formas expresivas de intermediación comunicativa a partir del concepto de la lengua y del lenguaje natural, el habla. Barthes plantea que el lenguaje está influido por otros mecanismos de producción signica no necesariamente hablados, sistemas de comunicación no – verbal que se sobreentienden en una intermediación colectiva.

Paralelamente, Umberto Eco desarrolla una semiótica general de la cultura, proponiendo la comprensión de los aspectos culturales como contenidos comunicativos. Eco articula el acto interpretativo con la teoría de los códigos y rompe con el pragmatismo clásico de la lingüística construyendo una herramienta adaptable a los distintos escenarios culturales (Eco, 2009). Para el autor, las relaciones comunicativas son las que posibilitan las relaciones sociales, por lo que toda cultura está atravesada por el fenómeno comunicativo.

De manera análoga, Romeu (2017), realiza una interpretación sobre la comprensión del lenguaje por Noam Chomsky, según la cual el lenguaje es visto como una “red de representaciones que no debe asumirse como fiel a la realidad porque no es consustancial a ella, sino más bien al individuo que lo crea y lo usa” (Romeu, 2017, p.32). De esta manera, la realidad, si bien se concibe desde lo sensorial en primera instancia, se construye desde el lenguaje en segunda instancia.

Lo planteado por Chomsky y recogido por Romeu, coloca al lenguaje como elemento fundamental en la construcción psíquica de la cultura. Desde la intersubjetividad, el lenguaje articula el consenso y el sentido común en lo que los autores coinciden en denominar lenguaje social. La intersubjetividad, mediada por el lenguaje, construye una comunidad de certezas y referencias colectivas que comparte un grupo cultural concreto.

La teoría de Lotman resulta esencialmente útil para la comprensión del fenómeno estudiado. Para este autor, la cultura puede entenderse como “una inteligencia colectiva y una memoria colectiva” (citado en: Leunda, 2015). Para Lotman, el lenguaje se constituye en un medio semiótico fuera del cual lo social no puede ser posible y lo denomina ‘semiosfera’. Este concepto sirve para explicar la superposición cultural que se dan entre la lengua hispana y la lengua kichwa que se problematiza en el presente estudio.

Se hace necesario tener en cuenta el enfoque que aporta la psicología histórico-cultural a la comprensión del objeto de estudio. Planteada inicialmente por Liév S. Vigotsky (2000), enuncia que el desarrollo de la psiquis y la cultura son inseparables y mutuamente constitutivas. Esta teoría permite comprender la construcción psíquica en su vínculo con las relaciones socio-culturales del sujeto desde la primera infancia.

En esta misma corriente, Guitart (2008), postula que “la vida mental incluye aspectos



intelectuales y afectivos, su origen es sociocultural, se distribuye entre las personas y los artefactos que utilizan, y tiene que ver más con los cuentos, mitos, relatos, historias y narrativas culturales que con los genes y neurotransmisores” (p.7). Esta perspectiva psicológica permite comprender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura y, de esta forma, explicar el lugar del lenguaje como estructura fundamental para una educación intercultural.

Autores como Cole (1996) y Guitart (2008), Valsiner (2000), Kitayama y Cohen (2007), entre otros, desarrollan a partir de la teoría vigotskiana la conocida psicología sociocultural, también denominada “psicología de los pueblos” (Cole,1996); (Kitayama y Cohen,2007) y Shweder (1990), entre otras múltiples colaboraciones. Este último autor afirmó: “La psicología cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las practicas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana” (Shweder, 1990, p.1). Desde este enfoque se considera que existe una correspondencia irreductible entre el desarrollo de la psiquis y la transmisión cultural.

Hasta aquí, los argumentos tratados sostienen la concepción sobre la cultura como un fenómeno complejo y sistémico, dinamizado por normas compartidas y estructurado, entre otros elementos constitutivos, en el lenguaje. El lenguaje en especial, es visto desde las distintas perspectivas como arquitecto y mediador de significados simbólicos sobre la realidad y creador de sentidos que generar una identidad afín. Estas premisas permiten asumir la relación intrínseca entre la función lingüística y la identidad cultural, lo cual resulta estructural para el presente trabajo.

Ahora bien, América Latina presenta una contingencia interpretativa particular para la comprensión de la relación entre lenguaje y cultura anteriormente mencionadas. Sin intentar caer en posiciones etnoncentristas, para los fines del presente trabajo resulta esencial hacer una distinción contextual sobre los análisis teóricos al respecto.

La realidad latinoamericana es extremadamente compleja y diversa, al punto de entrar en discusión acerca del sentido de una identidad latinoamericana. Tomando en cuenta la diversidad regional, étnica y cultural que compone el continente, unido a las disparidades históricas, políticas, sociales y económicas que lo atraviesan, son muchos los autores que coinciden en cuestionar la percepción de una América Latina única, desde el punto de vista socio-cultural. Los análisis globales y las generalizaciones muchas veces pierden su lógica ante la multiplicidad de contrastes que abundan en el territorio.

Al respecto, Tünnermann Bernheim (2007), realiza un análisis acerca de la relación entre diversidad e identidad cultural en América Latina. El autor pone énfasis en los vacíos identitarios que subyacen en los términos “hispanidad” o, “latinoamérica”, nombres impuestos desde la colonialidad europea. A través del análisis histórico del nombre América Latina, el autor aborda las tensiones histórico- culturales que se actualizan en las nuevas construcciones de la identidad latinoamericana, se cita:

Aunque el término haya sido inventado por otros, a los latinoamericanos nos corresponde “inventar” su contenido y darle nuestra propia significación. Si la intención de quienes lo crearon fue subrayar nuestra dependencia y definirla como zona neocolonial del continente, nuestro desafío consiste en utilizar el concepto como expresión de un nuevo nacionalismo que venga a fortalecer la unidad de nuestros pueblos.



(Tünnermann Bernheim, 2007, p. 3)

El análisis cultural en América Latina no solo pasa por un tema de mestizaje, movilidad constante y estructuras sociales, sino también por el sentido de otredad construido, principalmente, desde 'lo indio'. La incorporación de las culturas aborígenes al concepto de Estado-nación ha atravesado innumerables desafíos desde los distintos ámbitos político-administrativos en los que no siempre el discurso corresponde con la acción. La revalorización de las costumbres, lenguas y tradiciones indígenas continúa siendo una lucha desigual, no exenta de prejuicios y nuevas formas de discriminación.

En este caso, las posturas sobre la interculturalidad resultan de mayor utilidad para la comprensión de los fenómenos descritos, que el propio término cultura. Una posible aproximación puede partir de las concepciones filosóficas de Josef Estermann (2009), quien rompe con las posiciones eurocentristas y occidentalistas al otorgar carácter de ciencia a la filosofía andina. Estermann parte del principio de desterrar del pensamiento la idea de que la filosofía como ciencia es solo la filosofía occidental y da lugar a una filosofía que, al no partir de la racionalidad metódica, no se identifica con una lógica exclusivista. Es decir; los límites entre saber y creer; teoría y praxis son mucho más ambiguos que en la lógica racional. El autor menciona:

La filosofía intercultural, antes de ser una corriente con contenidos determinados, es una manera de ver, una actitud de compromiso, un cierto hábito intelectual que está presente en todos los esfuerzos filosóficos. Es, ante todo, una "filosofía de la interculturalidad", es decir: una reflexión acerca de las condiciones y los límites de un diálogo (o polígolo= entre diferentes culturas. La verdadera interculturalidad (y filosofía intercultural) rechaza tanto las pretensiones supra-y superculturales, como también todo tipo de monoculturalismo (abierto o camuflado) y etnocentrismo del pensamiento filosófico (...) (Estermann, 2009, p.12)

De este modo, Estermann concibe 'lo andino' como un fenómeno multicultural, multiétnico y sincrético, al igual que su filosofía. Asimismo, la ciencia andina es entendida como el conglomerado de sabiduría colectiva que se transmite y reactualiza a través de las generaciones.

Otro referente importante es el ensayista peruano Aníbal Quijano (2014). El autor desarrolla el análisis de los procesos sociales y culturales marcados por la colonialidad en América Latina y elabora una teoría decolonial. Temas de identidad, otredad y raza son triangulados desde una dinámica histórica explicada desde la colonialidad del poder. Quijano explica las causas y relaciones en la crisis entre nación e identidad en Latinoamérica y las tensiones en la construcción del conocimiento que esta dinámica supone (Espinoza, 2015).

Esta alusión a la colonialidad del poder es de vital importancia en relación al presente trabajo. Para Quijano, la colonialidad del poder se entiende como: "la expresión concreta de las relaciones de colonialidad, pues establece las formas de imposición de subjetividades en la totalidad de los ámbitos de la existencia social, esto es, en el trabajo, el sexo, la subjetividad y la autoridad colectiva" (Quijano, 2001, p. 11). Desde aquí se explica la hegemonía eurocéntrica en las distintas formas de organización social de los pueblos latinoamericanos.

El término interculturalidad se presenta con una multidimensionalidad que incluye la perspectiva



epistémica, filosófica, pedagógica, ética, social, política, económica y jurídica. Diferenciándose de términos afines como lo multi o lo pluricultural, la interculturalidad alude a la interrelación o convivencia entre culturas. Esta interrelación no puede verse sino en función de las condiciones específicas en las cuales se producen dichas interacciones.

La noción de interculturalidad introduce entonces una serie de dificultades en su composición ya que puede ser concebida como hecho social, categoría analítica, enfoque teórico, alternativa epistémica, proyecto político, entre otras posibilidades (Castro Pozo y García Álvarez, 2016). Esto la convierte en un campo en disputa y construcción dialéctica según aquello que quiera sistematizarse a partir de su interpretación.

En educación, hablar de interculturalidad objeta la jerarquía blanco/mestizo sobre el cual se ha edificado el currículo escolar. Permite el intercambio de ideales entre los grupos subalternos a los sistemas jerárquicos impuestos desde la matriz colonial. Con estos supuestos, se generan nuevas rutas educativas que contempla la multiplicidad de subjetividades, conocimientos e imaginarios que permiten otras formas de relación con lo diverso. Al respecto, Cuevas Marín (2013), comprende la interculturalidad de la siguiente manera:

Como un pensamiento “otro” que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político (Walsh, 2009). Cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad, en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión (Cuevas Marín, 2013, p. 95-96).

Desde el horizonte de la interculturalidad, surgen varias interrogantes sobre el lugar de lo pedagógico en la construcción social del sujeto como protagonista del acto educativo. ¿Cómo construir un currículo inclusivo que respete los saberes propios, sin caer en folclorismos o posturas etnocentristas? ¿Cuáles son las subjetividades que atraviesan la relación entre docentes y estudiantes en un contexto educativo intercultural? ¿Cuál es el rol del docente intercultural? ¿Cómo responder en el espacio áulico a las superposiciones del conocimientos, culturas, saberes, prácticas y lenguajes de lo pluriverso? Estas y otras interrogantes conllevan a la formulación de nuevas rutas educativas y modelos pedagógicos alternativos.

Con base en los antecedentes citados, se muestra pertinente el paradigma de la pedagogía intercultural como parte de las pedagogías decoloniales. La decolonialidad, entendida como postura de resistencia disruptiva, propone construcciones distintas a las tradicionales. En el ámbito educativo, la decolonialidad cuestiona las brechas y exclusiones manifiestas en la educación, así como las políticas sociales planteadas desde y para la colonialidad.

Para varios autores, este enfoque pedagógico se constituye en: “un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado” (Santos Rego, 2013, p.68).



Grand, Sleeter y Anderson (citado en: Nicolaou y Kanavouras, 2006), ofrecen varias posibilidades interpretativas sobre el concepto de educación intercultural. Una primera mirada incluye la enseñanza que se proporciona a cuántos son culturalmente diferentes. Desde esta perspectiva, la vida educativa se desarrolla incluyendo a los grupos minoritarios, que no deben abandonar su identidad cultural particular.

La segunda interpretación se refiere a las relaciones positivas entre los alumnos de distintas tradiciones culturales. Una tercera aproximación se centra en la potencialización de los conocimientos relativos a la enseñanza de los grupos particulares. Finalmente, un último acercamiento se enfoca en que el alumno aprenda el modo de analizar la estructura de la sociedad y desarrolle una postura crítica sobre ello, para conducir a la acción social.

De lo anterior se deriva que la pedagogía intercultural rompe los límites del escenario educativo y los mecanismos formales de transmisión del conocimiento. Desde la apertura dialógica con los distintos actores educativos, la pedagogía intercultural fomenta la reflexión educativa acerca de las metodologías, el currículo y los roles de enseñanza-aprendizaje históricamente establecidos. Citando a Arroyo Ortega (2016):

Una pedagogía o pedagogías decoloniales implican entonces un escenario emergente que ilumine el camino y proponga otras mediaciones, otras maneras de construir la reflexión educativa dentro y fuera del aula. Una pedagogía que reconozca las inequidades existentes y propicie reflexiones y transformaciones alrededor de ellas y que no considere los espacios educativos como escenarios exclusivamente de transmisión de conocimiento, sino que también y sobre todo son, los espacios de la resistencia dialógica, de las rupturas y las nuevas construcciones. Las pedagogías decoloniales interrogan ante todo el escenario escolar, las construcciones del conocimiento que hemos realizado y nuestra relación con quienes lo han producido, debilitando la visión eurocéntrica que ha sido exclusivamente validada y reconociendo otros conocimientos y subjetividades, en aras de desarmar las estructuras conceptuales y epistémicas que siguen manteniendo a pueblos enteros oprimidos y subordinados. (p.54-55)

Proponer una pedagogía desde la alteridad abre nuevas posibilidades para desarrollar el pensamiento crítico desde la mirada del otro. Incorpora al currículo las distintas formas de conocimiento, saberes ancestrales, tradiciones y espiritualidades diversas, más allá de una educación homogeneizante y masificadora. En este sentido, la pedagogía intercultural confronta de manera crítica a la pedagogía colonizadora e identifica los criterios para el tratamiento de la diversidad educativa.

Esta postura crítica, que parte inicialmente de los postulados del brasileño Paulo Freire, a través de la pedagogía del oprimido (citado por Ocampo López, 2008), ha ramificado en varias corrientes pedagógicas que van desde la perspectiva multicultural, formulada por McGee Banks y Banks (2009), hasta la propia educación intercultural bilingüe, que atañe al presente trabajo.

McGee Banks y Banks plantean la necesidad de una enseñanza de equidad en la cual se consideren las diferencias étnicas, raciales y culturales como bases estructurales del conocimiento y, por lo tanto, un diseño pedagógico capaz de adaptarse a las distintas necesidades de formación de habilidades y saberes que resulten eficientes en el marco de dicha diversidad. Sin embargo, sus principios se enfocan en el



proceso de enseñanza -aprendizaje. Lo cierto es que una pedagogía intercultural presupone relaciones mucho más complejas que rebasan la frontera de la multiculturalidad.

Por su parte, Ríos & Markus (2011), confrontan toda forma de hegemonía cultural y educación colonizadora y promueven una democratización de la ciudadanía a través de la diversidad educativa como derecho humano. Los autores afirman que el espacio educativo es el lugar privilegiado para tratar y comprender la diversidad humana en toda su expresión. Sobre esto, se plantean acciones transformadoras que incluyen el acceso, la permanencia y el desarrollo hacia la profesionalización, sin perder la resignificación y apropiación de los conocimientos desde las múltiples alteridades.

Sin duda, el planteamiento anterior genera desafíos importantes para la educación como sistema y como institucionalidad. El análisis no queda exento de las superposiciones políticas, sociales, estéticas, culturales y económicas que atraviesan los procesos educativos. Lo curricular y lo pedagógico se enfrentan al reto de la pluralidad y de la convivencia equitativa de la misma. Esto significa una democratización de la educación en términos de construcción del currículo, métodos de evaluación y prácticas educativas, por mencionar algunos aspectos.

Una de las exponentes más relevantes en este campo en el territorio latinoamericano es Catherine Walsh, quien ha expuesto con claridad los procesos de aculturación que provoca la educación colonizadora en sus múltiples escritos. Para Walsh (2009), la interculturalidad debe considerarse desde la perspectiva de lo relacional, lo funcional y la crítica, para que pueda integrarse democráticamente en los distintos planos de la sociedad. Al igual que Walsh, Aguado (2003), afirma que la propuesta de la educación intercultural exige: “un reconocimiento por parte de cada nación de las diferentes culturas y grupos étnicos, de sus derechos a la participación cívica, a los beneficios económicos y a la calidad de vida de las sociedades occidentales” (p.14).

La pedagogía intercultural continúa siendo un campo en construcción cuyos postulados se articulan con las dinámicas sociales y políticas que coexisten en constante cambio. No se trata tan solo de buenas intenciones o de cambios sutiles en la práctica y las relaciones, sino de cambios sustanciales en la conciencia y en los contextos sociopolíticos que influyen en la práctica educativa (Gorski,2008). América Latina es un escenario de epistemologías y pedagogías diversas, tomando como referencia al propio Paulo Freire, los zapatistas en México, la ruta pacífica de mujeres, entre muchísimas más que hablan de las realidades periféricas y exigen una verdadera estructura pedagógica intercultural.

En este conjunto de propuestas pedagógicas alternativas, merece especial atención la educación intercultural bilingüe, que conjuga los principios de la interculturalidad desde la transversalidad de las lenguas y prácticas lingüísticas de los sectores indígenas. El fortalecimiento identitario y la valoración de las tradiciones culturales es el núcleo fundamental de esta propuesta educativa.

En Ecuador, el fin último de la educación intercultural bilingüe se orienta hacia la construcción de una educación propia y pertinente a las especificidades étnicas de las comunidades, pueblos y nacionalidades. La acción pedagógica ha sido concebida en estrecha relación con los distintos actores educativos, soportada en la visión de “un docente altamente arraigado en su comunidad y con experticia para desarrollar procesos educativos de calidad y con pertinencia cultural, lingüística y política” (Granda & Iza, 2012, p.677).

Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, el trayecto entre la teoría del modelo y



su aplicación práctica está saturado de obstáculos que tergiversan los objetivos educativos. Un claro ejemplo de ello lo describe Solórzano Granada (2016), en el estudio realizado sobre la educación intercultural bilingüe en la provincia Cotopaxi, Ecuador. La autora afirma que a partir de la última actualización de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los testimonios de los pobladores de comunidades indígenas de la zona indican que:

Estas nuevas “reglas” educativas promovidas por la LOEI están fomentando un modelo educativo único y uniforme que, de cierta manera está influyendo en los cambios identitarios en las nuevas generaciones de la población indígena puesto que no reciben una enseñanza anclada en la realidad local. (Solórzano Granada, 2016, p. 200).

La descripción de la cita anterior coincide con la realidad en el territorio de estudio del presente trabajo. Se impone un solo currículo vigente y que los libros de textos utilizados en la población indígena son los mismos que corresponden a la población mestiza, aun cuando el modelo representativo ofrece sus propios textos y materiales didácticos.

La situación reclama el análisis sobre el debilitamiento educativo que se produce en el contexto intercultural bilingüe ante la sujeción de los procesos de enseñanza a los mecanismos de control curricular, la imposición de sistemas evaluativos y el casi inexistente cuerpo docente bilingüe. La castellanización se impone desde el ejercicio del currículo, con el apoyo de los maestros monolingües de habla hispana. En este panorama: “La crítica radical es intervenida, la diferencia (política, ideológica, comunitaria, epistemológica) es negada aún bajo un discurso de interculturalidad. La participación queda muchas veces reducida a la información estatal otorgada a los ciudadanos. Lo disruptivo es peligroso y dudoso” (Di Caudo, 2016, p.118).

Los antecedentes expuestos demuestran que la incorporación de una educación intercultural y, en específico, de la concepción bilingüe dentro de esta, es una tendencia creciente dentro del sistema educativo latinoamericano. La visibilidad de las relaciones interculturales debe ser sistematizada en el conjunto de acciones pedagógicas y prácticas educativas. El camino se presenta sinuoso y no exento de las ideologías imperantes. En el caso de Ecuador, las tensiones vigentes entre las intenciones inclusivas y la realidad sistémica, conducen muchas veces a prácticas interculturales carentes de decisión política, que conllevan a intermitencias y esfuerzos aislados sin lograr los resultados esperados.

La revitalización lingüística, ha sido una conquista del movimiento indígena que, sin embargo; atraviesa discrepancias en los distintos niveles de interacción. Nuevamente, se observa una intención inclusiva y equitativa, que recae muchas veces en los esquemas relacionales de dominación lingüística tradicional y socialmente impuesta.

No obstante, hay que reconocer horizontes positivos en un sentido de compromiso con lo diverso y crítica reflexiva a las políticas educativas homogeneizantes. La educación intercultural y, en ella, la educación intercultural bilingüe en el caso Ecuador, continúa siendo un mapa en elaboración con múltiples vacíos e intrincados laberintos en los que se reactualizan tensiones históricas bajo nuevas condiciones socio políticas.

Desde esta contextualización, el presente trabajo aporta una perspectiva interpretativa desde la intervención directa en la realidad del territorio de Otavalo y en la conjugación de la academia



con la experiencia docente educativa comunitaria. Con la finalidad de encontrar soluciones a las adversidades educativas identificadas, la investigación ofrece alternativas para fortalecer los procesos educativos interculturales y el uso de la lengua kichwa en contextos comunitarios de alta vulnerabilidad. La metodología, acorde al enfoque epistémico del problema, se describe en el apartado a continuación.

2.4. Metodología

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y, específicamente, de acuerdo al modelo de la investigación acción participativa (IAP), aplicada al ámbito educativo. Esta metodología, iniciada por Fals Borda (citado por Ortiz y Borjas, 2008), dentro del campo de la sociología y, por otra parte, Lawrence Stenhouse (1998), John Elliot (2000) y otros autores, en el campo de la educación, permite transformar la práctica educativa a la vez que logra una comprensión profunda de la misma (Martínez, 2006).

Si bien la investigación acción presenta una metodología que engloba una amplia gama de estrategias encaminadas a mejorar el sistema social y educativo mediante propuestas de solución participativa, las definiciones afines de algunos autores pueden servir para su mejor comprensión y aplicación.

Fals Borda la define como una investigación “que se funde con la acción para transformar la realidad” (Fals Borda, 1999, p. 82). Para el autor, el acto de fundirse supone un compromiso investigativo desde el conocimiento vivencial que deriva, consecuentemente, en el compromiso de transformación de la realidad que se investiga. En sus palabras: “debemos persistir en la transformación y reencantamiento del mundo en una búsqueda plural y abierta de condiciones de vida más constructivas y mejor equilibradas” (p.83).

A su vez, Elliot (2000), plantea la acción investigativa en la práctica pedagógica como un ejercicio de reflexión profunda sobre la situación con la finalidad de generar un cambio respecto a los problemas. El autor define la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.37).

Latorre (2007), plantea una tríada de elementos, basada en el triángulo de Lewis (1946, citado por Latorre, 2007), en la cual la investigación, la acción y la formación se encuentran incorporadas en el proceso investigativo. Latorre hace énfasis en la aplicación de esta metodología investigativa dentro del campo educativo y pedagógico cuando define la investigación acción como “una indagación práctica, realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.2).

Definición que guarda similitud con el planteamiento de Lomax (1990, citado por Latorre, 2007), según el cual la investigación acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.2). De manera tal que dicha acción implica un análisis a profundidad del fenómeno de estudio que conduzca al mejoramiento de la situación de intervención.

El método de la IAP integra el conocimiento y la acción a través de un procedimiento que, de acuerdo con Eizagirre y Zabala (Colmenares, 2012), resulta ser: “reflexivo, sistemático, controlado



y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica” (p.8).

El ejercicio de la investigación acción requiere del cumplimiento de ciertos principios que validan su carácter colaborativo. Debe ser participativa, crítica, constructiva, progresiva y cíclica. Autores como Kemmis (1993), destacan su naturaleza participativa y colaborativa ya que los propios sujetos de investigación se encuentran activamente involucrados en el proceso. Colmenares (2012), lo explica de la siguiente manera:

Asimismo, los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros. (p.106)

Elliot (2000), plantea algo similar con respecto al docente inmerso en procesos de investigación-acción educativa:

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria. (Elliot, 2000, p. 5)

De igual manera, Colmenares y Piñero (2008), establecen la importancia de la investigación- acción de la siguiente manera:

La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. A decir de Restrepo Gómez (s.f.), Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. (p.104)

Las autoras mencionadas realizan una síntesis de las fases que componen la aplicación de esta metodología, a partir de la revisión de varias posturas afines por otros autores como (Teppa, 2006); (Latorre, 2007); (Yuni y Urbano, 2005). En resumen, el método comprende procesos de reflexión permanente en una espiral creciente de reflexión – acción- reacción- reflexión entre los distintos actores de la investigación a través de herramientas de codificación, categorización y consolidación de la información, que da cuenta de las transformaciones propiciadas durante el proceso investigativo.

Desde este análisis, puede afirmarse que la investigación – acción educativa conlleva a una nueva



relación ética entre el maestro y estudiante ya que la postura de indagación constante involucra al docente con las realidades educativas investigadas, alejándose de todo juicio presupuesto. A su vez, los estudiantes se convierten en sujetos activos de los procesos de enseñanza mediante un diálogo horizontal establecido sobre una base participativa (Restrepo Gómez, 2004).

2.4.1. Participantes

El universo poblacional fueron los 20 CECIBs del cantón Otavalo, con una composición de 2137 estudiantes de nacionalidad kichwa y 140 docentes, de los cuales 45 son bilingües y 95 son monolingües hispano hablantes.

La participación de los sujetos en la investigación fue voluntaria de acuerdo a lo estipulado por Otzen y Manterola (2017). Sin embargo, cabe señalar que todos los participantes responden a los siguientes criterios, previamente establecidos en el plan de investigación:

- a) *Homogeneidad étnica*: este criterio se refiere a que los grupos étnicos estudiados compartan características culturales similares. En el caso de los CECIBs del cantón Otavalo, todas las comunidades pertenecen a la nacionalidad kichwa.
- b) *Relación escuela-comunidad*: este criterio se refiere a la cercanía geográfica entre los CECIBs y las comunidades con las cuales se relacionan. En el caso del cantón Otavalo, todos los CECIBs se encuentran ubicados en el interior de comunidades kichwas, lo que facilitará el contacto directo con las comunidades.

Porcentaje de docentes monolingües: Este criterio se refiere al porcentaje de docentes que desconocen la lengua kichwa e imparten sus clases en castellano. Los CECIBs del cantón Otavalo presentan un 68% de docentes monolingües en castellano, concentrados en un espacio geográfico reducido, lo que permitirá el trabajo metodológico de manera eficiente.

Bajo estos criterios, la investigación se llevó a cabo con un total de 60 participantes, quienes aportaron al proceso investigativo a través de los grupos focales virtuales, los talleres metodológicos y la recolección de los datos en el trabajo de campo.

2.4.2. Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas durante el proceso investigativo fue el grupo focal y la observación participante. Los instrumentos diseñados y validados para ello fueron las guías de entrevistas, las matrices de observación y el diario de campo.

La técnica del grupo focal se utiliza para la recolección de datos a través de una entrevista semiestructurada, sobre una temática propuesta por el investigador. Escobar y Bonilla – Jiménez (2009), especifican que el propósito del grupo focal es: “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (p.52). Para lograr esto, las autoras manifiestan que: “la entrevista hace énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes” (p.52). Además de ello, el grupo focal versa principalmente sobre la interacción dentro del grupo, en el debate de la temática propuesta.



De acuerdo con la metodología de la investigación – acción educativa, la entrevista participativa es una técnica que permite la integración del conocimiento entre el investigador, el fenómeno estudiado y el sujeto de investigación, conduciendo a la acción transformadora como resultado del proceso investigativo (Colmenares, 2012). La autora señala:

La participación activa y crítica de los actores sociales durante el desarrollo del proceso heurístico permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar a lo largo de la experiencia, el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el ámbito objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social. (p.110)

El diálogo horizontal y reflexivo que se produce durante la aplicación de la entrevista participativa conduce al investigador a la profundización de los hallazgos encontrados a través de la misma. (Balderas Gutiérrez, 2013).

Por otra parte, la técnica de la observación participante implica la inmersión del investigador dentro del fenómeno de estudio de manera activa. Esta cualidad permite al investigador incorporarse al objeto de estudio desde una perspectiva interna.

Los instrumentos fueron sometidos al debido proceso de validación mediante el juicio de expertos. Para ello se elaboró un cuestionario de validación y una matriz de calificación de acuerdo a los ítems de validez y contenido propuestos por Robles Garrote & Rojas (2015).

2.4.3. Procedimiento

El procedimiento siguió las fases descritas en la metodología de la investigación-acción participativa. Debido a la situación de confinamiento producida por la pandemia del COVID-19, la investigación debió realizarse en modalidad virtual, mediante plataformas digitales para la aplicación de las entrevistas en los grupos focales. De manera similar, para la aplicación de los diarios de campo y matrices de observación, se diseñó una plataforma de aula virtual en la cual se registraban los datos recopilados. La convocatoria fue realizada mediante invitación por correo electrónico a los docentes de las unidades educativas, a partir de la base de datos proporcionada por la autoridad educativa distrital.

En la fase de diagnóstico, los datos preliminares se levantaron mediante grupos focales, aplicando entrevistas participativas. Posteriormente, tomando como referencia la situación diagnosticada, se planificaron talleres de trabajo con distintas técnicas, recursos y estrategias metodológicas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la modalidad virtual.

La réplica de las metodologías aprendidas fue observada mediante el registro de diarios de campo de los docentes en la plataforma virtual. Esta fase de observación también se desarrolló mediante guías de observación aplicadas por los investigadores en clase virtuales en calidad de invitados.

Finalmente, la fase de reflexión se realizó mediante grupos focales, con entrevista participativa e instrumentos de valoración para cada una de las técnicas aplicadas. Se establecieron categorías de análisis para el contenido cualitativo y se contrastaron los hallazgos con fuentes documentales.



**ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili**

En el desarrollo de este capítulo introductorio se ha desarrollado la estructura contextual, teórica y metodológica que compone el cuerpo de la investigación desarrollada en el período 2019 – 2021, en la cual se basa la presente tesis doctoral por compendio de publicaciones. Conjuntamente con el capítulo precedente, se conforma la organicidad investigativa que condujo la investigación hasta el alcance de los resultados. En los capítulos sucesivos se exponen las publicaciones íntegras originales con los resultados obtenidos y su correspondiente análisis y discusión.



3.1. PUBLICACIONES ÍNTEGRAS QUE COMPONEN EL CUERPO DE LA TESIS



3.1.1. Artículo: Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. Chakiñán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Unach
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 13 / ABRIL, 2021 (155-166)

Ledys Hernández Chacón

c.asiopea@hotmail.com

Universidad de Otavalo, Carrera de
Educación Básica, Otavalo, Ecuador

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-3706-1873>

**INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN
DEL CONOCIMIENTO: UN
CAMPO EN CONSTRUCCIÓN
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ECUATORIANA**

*THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN
KNOWLEDGE MANAGEMENT: A FIELD
IN CONSTRUCTION FOR ECUADORIAN
HIGHER EDUCATION*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>

Artículo de Discusión

Recibido:
(29/04/2020)

Aceptado:
(25/07/2020)



Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
CHAKIÑAN
ISSN 2550 - 6722

Número 13 / ABRIL, 2021 (155-166)

155



Unach
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUERPOBAGO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 13 / ABRIL, 2021 (155-166)

**INTERCULTURALIDAD
Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO:
UN CAMPO EN
CONSTRUCCIÓN
PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR
ECUATORIANA**

**THE INTERCULTURAL
PERSPECTIVE
IN KNOWLEDGE
MANAGEMENT: A FIELD
IN CONSTRUCTION FOR
ECUADORIAN HIGHER
EDUCATION**

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo plantear un campo de discusión acerca del quehacer de la educación superior en la gestión del conocimiento, cuando esta se ejerce en territorios de diversidad cultural, propios de la región latinoamericana y especialmente en Ecuador. Su importancia radica en la pertinencia de efectuar una gestión del conocimiento desde la academia en sectores territoriales interculturales, con fines de desarrollo local y regional. La metodología utilizada fue la revisión documental de trabajos de investigación realizados en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura, tomando como categorías de análisis los principios de interculturalidad planteados en los referentes teóricos. Los resultados muestran una deficiencia conceptual y metodológica en la aplicación de la gestión del conocimiento desde el paradigma de las Epistemologías del Sur. A partir de estos resultados, se plantea la discusión sobre la acción intervencionista en las comunidades indígenas otavaleñas según la perspectiva intercultural. Las conclusiones afianzan la necesidad de la aplicación de las Epistemologías del Sur como paradigma apropiado para la intervención en las comunidades indígenas del país, con el fin de lograr una gestión del conocimiento que sea coherente con el respeto a la diversidad cultural y a las necesidades reales de desarrollo de los pueblos indígenas.

Palabras claves: Gestión del conocimiento, interculturalidad, investigación, educación superior, Epistemologías del Sur

Abstract

This research work aims to raise a discussion about the task of higher education with respect to knowledge management when it is exercised in territories of cultural diversity, typical of the Latin American region, especially in Ecuador. Its importance lies in the relevance to carry out knowledge management from the academy in intercultural territories. The methodology used was the documentary review of research developed in the Otavalo canton, Imbabura Province- The principles of intercultural raised in the theoretical references were considered categories of analysis. The results showed a conceptual and methodological deficiency in the application of knowledge management from the paradigm of Southern Epistemologies. Based on the results found, the discussion on interventionist action in the indigenous communities according to the intercultural perspective is proposed. The conclusions strengthen the need for the applications of Southern Epistemologies as an appropriate paradigm for intervention in the indigenous communities in order to achieve knowledge management that is consistent with respect for cultural diversity and the real developments needs of indigenous people.

Keywords: Knowledge management, interculturality, research, higher education, South Epistemology

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
CHAKIÑAN
ISSN 2550 - 6722

Número 13 / ABRIL, 2021 (155-166)

156



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en la sociedad del conocimiento resulta imprescindible para el desarrollo de las naciones. Por este motivo, su universalización ha ido cobrando cada vez más representatividad en los países en vías de desarrollo a través de procesos de cambio y aceleración en la formación terciaria, tal y como afirman Miyahira (2009) y (Rojas y Espejo 2020).

Paralelamente a la masificación de la educación universitaria, también se han implementado políticas cada vez de mayor justicia social e inclusión de grupos minoritarios, en búsqueda de garantías de ingreso, permanencia y egreso. En mayor o menor medida, de acuerdo con las disímiles realidades socio-políticas, tanto los países desarrollados como los en vías de desarrollo han coincidido en clarificar la necesidad y responsabilidad de ofrecer una educación superior accesible a las necesidades de formación cualificada para responder las crecientes exigencias de una sociedad globalizada.

Parte fundamental de esta responsabilidad sobre la formación de capacidades intelectuales en todos los ámbitos de desarrollo es la gestión del conocimiento. Inmerso en los complejos procesos de transformación social, el sistema de Educación Superior se ha volcado a un cometido histórico como fuente de producción e intermediación de conocimientos a través de las funciones sustantivas: academia, investigación y vinculación con la sociedad. Como valor intangible, la gestión del conocimiento cristaliza la verdadera responsabilidad social de las universidades en el desarrollo local a través de la transferencia de estrategias, recursos y capacidades destinados a la resolución de problemáticas reales (De León 2013).

Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, entre ellos, los países latinoamericanos, las

posibilidades reales en cuanto a la gestión del conocimiento están sujetas a muchos factores de diverso orden. Por un lado, factores económicos. No todas las universidades en nuestros países poseen igual disponibilidad de recursos económicos ni similares políticas de utilización de estos.

Concomitante a esto, hay que mencionar el factor de acceso a la información, que no solo tiene distintas caracterizaciones dentro del ámbito universitario sino también en los espacios de intervención. Muchos sectores de producción y desarrollo social presentan bajos índices de acceso a los servicios necesarios para que la gestión del conocimiento se genere de manera óptima. La carencia en el manejo de herramientas tecnológicas e informáticas, lenguas extranjeras, recursos bibliográficos, entre otros; son elementos que marcan una notoria diferenciación en la manera por la cual la universidad obtiene resultados en este ámbito.

Además de los factores mencionados, existe un elemento que incide de manera sustancial en el proceso de gestión del conocimiento: la diversidad cultural. En Ecuador coexisten trece nacionalidades que constituyen un abanico cultural diverso y complejo. Para la academia esto supone un verdadero desafío en la gestión del conocimiento, ya que la dimensión cultural plantea dinámicas e interrogantes más allá de los márgenes de la instrucción formal.

Con los antecedentes expuestos, el presente trabajo parte de la siguiente interrogante: ¿Cómo ejercer la gestión del conocimiento en los territorios de los pueblos indígenas sin provocar una ruptura cultural?

Dicha interrogante conlleva a repensar los modelos paradigmáticos que se utilizan actualmente en las distintas intervenciones de la academia en territorios interculturales. En el presente artículo se aborda la perspectiva intercultural, basada en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, y desarrollada por varios autores como Diez (2004), García (2014), Mejía (2015), Salas (2008), Valladares y Olivé (2015), entre otros. Con este modelo de análisis se valoran algunas investigaciones realizadas en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura y se



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

propone una discusión académica al respecto.

METODOLOGÍA

Este artículo de discusión aborda la problemática existente en cuanto a la gestión del conocimiento desde la academia en contextos interculturales, a partir de la revisión documental de resultados investigativos desde la academia en los sectores indígenas del cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador.

Para ello, se realizó una recopilación documental de las investigaciones realizadas en la zona durante el año 2019, como proyectos de titulación de tercer nivel en cuatro carreras cuyos perfiles de egreso están relacionados con la gestión del conocimiento dentro del territorio rural.

Las carreras seleccionadas fueron: Comercio exterior y finanzas, Administración de empresas, Desarrollo social y cultural y Turismo. Se seleccionaron dos instituciones de Educación Superior relacionadas con la zona de estudio. Posteriormente se procedió a evaluar los resultados de dichas investigaciones en cuanto a la gestión del conocimiento, desde una concepción intercultural.

La selección de los documentos se realizó mediante muestreo criterial. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- a) investigaciones realizadas por la academia en comunidades indígenas del cantón Otavalo;
- b) investigaciones ejecutadas con enfoque de la gestión del conocimiento.

Bajo estos criterios, se seleccionaron 47 trabajos de investigación correspondientes tercer nivel de Educación Superior, que cumplieran los mismos. El análisis de los datos se realizó mediante la codificación de la información a través de las categorías descritas por Valladares y Olivé (2015), sobre la noción de conocimiento desde la perspectiva intercultural:

- i) la ecología de saberes, que parte de

la base de que el conocimiento es interconocimiento y de que existen varios saberes y que todos ellos, a pesar de su aspiración a ser absolutos, globales, universales o completos son frecuentemente locales, relativos, particulares o incompletos;

- ii) la ecología de las temporalidades, según la cual la noción de tiempo lineal no es más que una forma determinada de comprender el paso del tiempo, que coexiste con otras formas de tiempo como el tiempo circular, el tiempo cíclico, el eterno retorno, entre otros;
- iii) la ecología de los reconocimientos de los agentes de las experiencias sociales mediante los principios de igualdad y de respeto de las diferencias;
- iv) la ecología de las transescalas, es decir, recuperar aspiraciones locales, nacionales, globales con articulaciones translocales a nivel mundial, y;
- v) la ecología de las productividades, que da validez a formas alternativas de organización económica (más sociales y solidarias) basadas en objetivos como la participación democrática, la sostenibilidad ambiental, la equidad social, la interculturalidad, o la solidaridad transnacional. (Valladares y Olive 2015:96)

En correspondencia, se parte de las evidencias encontradas en los trabajos de investigación revisados y posteriormente, se desarrolla la discusión sobre la problemática exponiendo las referencias relevantes de la literatura y finalmente, se propone la perspectiva intercultural como postura epistemológica para una gestión del conocimiento en los contextos interculturales de las comunidades indígenas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos recopilados a través de la revisión documental de los trabajos de investigación arrojaron falencias en cuanto a una propuesta metodológica de un enfoque intercultural. Inicialmente, se describen de manera general las



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

inconsistencias encontradas y posteriormente se establece el análisis por categorías.

Los protocolos metodológicos descritos en los proyectos de investigación derivan de una perspectiva objetivista. Esta posición es propia de los paradigmas científicamente establecidos, en muy pocos casos se aplica una metodología cualitativa sino más bien la aplicación de modelos de gestión estandarizados.

Las preguntas de investigación no consideran la posición de las comunidades sino el punto de vista del investigador y de los intereses de desarrollo científico. Los objetivos de las investigaciones se centran en la resolución de problemáticas dentro de las comunidades, pero no existe una explicación sobre la demanda de solución ni se consideran los saberes de las comunidades en cuanto a posibles estrategias de solución.

En cuanto al planteamiento de la problemática, una primera lectura arrojó que inicialmente existe una detección de necesidades que parten de diálogos con las comunidades. Sin embargo; no existen evidencias de mantener esta relación horizontal y dialógica a lo largo de las investigaciones. Una vez que los proyectos pasan de ser una demanda de la comunidad a una tarea de la academia, entra en el campo de lo científico – técnico y la intervención se torna unidireccional y vertical.

No se evidencia una articulación dinámica con las comunidades durante el transcurso de los proyectos, sino que de manera formal se diseñan actividades de difusión de resultados mediante los cuales se hace una entrega de los mismos por parte de la academia a la comunidad. Los resultados se entregan en formatos propios de la difusión científica, tales como manuales, videos documentales, mapas de procesos, entre otros.

Tampoco se evidencia un seguimiento de la aplicación de los resultados una vez que el proceso de transferencia de conocimientos se considera finalizado. La evaluación que se realiza sobre la intervención realizada se basa en encuestas de satisfacción que no corresponden con una medición de la eficiencia de la misma ni

su durabilidad en el tiempo.

El uso de técnicas cualitativas como grupos focales o entrevista participante se hace en momentos específicos de la investigación y no como parte de una postura epistemológica definida e interiorizada durante el proceso investigativo. Los resultados de investigación no implican el seguimiento de estos a mediano y largo plazo, sino que su aporte se restringe a la finalización de la investigación. No se observan con claridad protocolos de ética que velen por los conocimientos de las comunidades como derechos colectivos.

Las características encontradas de manera general en los trabajos de investigación de tercer nivel demuestran un comportamiento similar en el enfoque epistemológico que caracteriza las investigaciones. Este tipo de estudios permite reconocer los paradigmas que sostienen la investigación científica de la academia en un ámbito y zona determinados, tal como lo mencionan (Villar-Aguilés y Hernández 2019).

A continuación, se detallan los elementos encontrados durante la revisión documental que ponen de manifiesto las posturas epistemológicas de las investigaciones, con respecto a las categorías expresadas por Valladares y Olivé (2015) y asumidas como categorías de análisis en el presente trabajo.

Con respecto a la primera categoría, la ecología de los saberes, se han encontrado evidencias de su tratamiento en el 14,8% de los trabajos de investigación. Sin embargo, cabe señalar que dichas evidencias se encuentran solo a modo de enunciación dentro de la elaboración teórica de ambos documentos, sin una articulación metodológica posterior y sin una integración conceptual a lo largo de los informes finales.

Este suele ser un comportamiento común en el campo investigativo y de intervención universitaria. De acuerdo con De Sousa Santos (2006), la epistemología positivista que caracteriza las investigaciones, aun en el campo social y cultural, postula que la ciencia es independiente de la cultura. Por este motivo, resulta difícil articular en el corpus de la teoría y la acción proyectos alternativos a los centros



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

hegemónicos del conocimiento, ya que, por un lado, los principales referentes teóricos y metodológicos pertenecen esencialmente a los paradigmas propios de la modernidad occidental.

De Sousa Santos describe este tipo de intervenciones como un “epistemicidio y un lingüicidio” (De Sousa Santo 2018:15). Para el autor estas prácticas arrancan los conocimientos ancestrales y las lenguas locales. En su defecto, implantan un conocimiento colonizador, que se va transformando en conocimiento regulador.

La segunda categoría, la ecología de las temporalidades, no presenta evidencia de aproximación teórica o metodológica en ninguno de los documentos revisados. El mismo caso se presenta en la cuarta categoría, la ecología de las transecalas. La articulación entre lo local y lo global en el proceso de gestión del conocimiento se vuelve casi imposible fuera de los paradigmas occidentales científico técnicos.

Al respecto, García hace mención del conocimiento abismal como aquel conocimiento que “se articula en torno a un conjunto de distinciones visibles e invisibles que dividen la realidad a uno u otro lado de la línea” (García 2014: 11). Este conocimiento abismal no es más que el resultado de la predominancia del paradigma de la modernidad occidental, el cual imposibilita la apertura de canales de diálogo sobre conocimientos no formalizados como lo son la concepción del tiempo y la articulación de distintas fuentes de conocimiento en diversas escalas.

Con respecto a la categoría ecología de los reconocimientos, el 25,5% de los trabajos de investigación consideran la experiencia de los actores sociales y cumplen con requisitos formales éticos de consentimiento informado por parte de los sujetos de investigación pertenecientes a las comunidades en las cuales se intervino.

Al igual que en el caso de la categoría ecología de saberes, la ecología de los reconocimientos cumple aquí una función formal requerida para sustento de los documentos. No se presentan evidencias en los documentos de metodologías de diálogo participativo con los actores

comunitarios sino más bien un reconocimiento de sus saberes desde una postura extraccionista.

Sobre esto, Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín (2011) encuentran situaciones similares en un estudio sobre los aprendizajes curriculares mapuches. Para los autores, el proceso de intercambio de conocimientos sufre tensiones porque se excluye el conocimiento propio de las comunidades y familias indígenas, con lo cual los procesos de aprendizaje terminan siendo una aplicación exclusiva de la lógica cultural occidental.

Estas tensiones de orden metodológico, por un lado y ético, por otro, han estado presentes en la historia investigativa de América Latina. Como menciona Bigelow (2015), las técnicas entre el conocimiento occidental y el conocimiento ancestral se amalgaman sin distinción técnica a través de todo tipo de procesos. En la mayoría de los casos se produce una especie de mestizaje del conocimiento que siempre se transmite desde la voz de la ciencia occidental. Una nueva manera de colonización y esclavitud que se expresa ahora a través del ámbito científico.

Finalmente, la última categoría, ecología de las productividades, refleja evidencia de tratamiento en el 36,1% de trabajos de investigación. Al ser documentos centrados en la gestión del conocimiento, esta categoría se expresa mediante estrategias alternativas de desarrollo económico o transferencia de conocimientos tecnológicos propuestas como resolución a las problemáticas planteadas por las comunidades.

De Sousa Santos analiza también esta forma de transferencia de conocimiento, desde lo que llama “la razón metonímica” (De Sousa Santos 2010:29), refiriéndose a un tipo de racionalidad que toma la parte por el todo, porque parte de la homogeneidad que compone una totalidad, por lo que resulta ser una visión restringida de la realidad.

El conocimiento ha atravesado sus propias transformaciones cada vez más aceleradas a través del tiempo. Sin embargo, la celeridad en su transferencia se produce a partir del surgimiento de las tecnologías de la información, a través de las cuales se produce este fenómeno contemporáneo



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

llamado sociedad del conocimiento (Miyahira 2009).

Como disciplina específica, la gestión del conocimiento puede ubicarse a partir de la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con Pérez-Montoro (2016), este fue el escenario propicio para que las empresas comenzaran a intercambiar las distintas estrategias desarrolladas para mejorar su producción basadas en el aprendizaje. Pero es a partir de la década del '90 que este movimiento logra su máxima expansión, gracias a la tecnología y a su importancia en el desarrollo económico.

Comprender la gestión del conocimiento implica hacer una diferenciación entre este concepto y el de información, a fin de evitar confundir ambos términos. Si bien la transferencia de información es parte de la gestión del conocimiento, no resulta suficiente. La era de la información ha sido suplantada por la era del conocimiento, que supera cualitativamente la mera acumulación de datos o la cuantificación de los insumos existentes para ello (Morales 2017).

La gestión de la información, anterior a la del conocimiento, surgió con el uso de las innovaciones tecnológicas de la información y las comunicaciones. Algunos autores la caracterizan por su exuberancia en la disponibilidad de los datos, su capacidad de estar en todas partes al unísono, su irradiación, debido a la reducción de los límites geográficos y temporales, entre otros criterios (Morales 2017). Pero también destaca su carácter de desigualdad en torno al acceso; heterogeneidad, por la diversidad que la consume y la produce y su desorientación, por los efectos que causa en una ciudadanía pasiva que consume tanta información simultánea (Trejo, 2001).

En cuanto a la gestión del conocimiento, existen múltiples definiciones al respecto. Como referencia, cabe mencionar a Davenport y Prusak (2001), para quienes la gestión del conocimiento es el proceso sistemático de buscar, organizar, filtrar y presentar la información con el objetivo de mejorar la comprensión de las personas en un área específica de interés.

Por su parte, Yogesh Mallorta, (citado en Arias,

Cruz, Pedraza, Ordóñez y Herrera 2007:68), plantea que la gestión del conocimiento: "Encarna el proceso organizacional que busca la combinación sinérgica del tratamiento de datos e información mediante las capacidades de las tecnologías de información y las capacidades de creatividad e innovación de los seres humanos".

Aunque existen muchas otras definiciones en la literatura sobre el término, estos autores coinciden en afirmar que todas tienen en común la función de "planificar, poner en marcha, operar y controlar todas las actividades y programas relacionados con el conocimiento, que requiere una gestión eficaz" (Arias *et al.* 2007:68). De manera tal que la gestión del conocimiento posee un valor agregado al garantizar la funcionalidad de los datos que se transmiten en el contexto particular, convirtiéndose así en un intangible esencial para el desarrollo organizacional.

Sobre este particular, la gestión debe aplicarse en el sentido de: "proveer el conocimiento adecuado para saber cuál es la mejor forma de aplicar el conocimiento ya existente, con el fin de lograr resultados" (Arias *et al.* 2007:68). Tal pareciera hasta aquí que la cuestión de la gestión del conocimiento dentro del marco de la globalización se ve favorecida por las tecnologías de la información que, sin duda alguna, agilizan la transferencia de conocimientos dentro del mundo empresarial u organizacional.

Pero, quizás, la concepción que mejor responde a la problemática que se aborda en el presente texto la plantea Ponjuan (2018), cuando enuncia que la gestión del conocimiento es una combinación de información, experiencia y contexto. Esta definición coloca en el mismo escenario tres dimensiones claves para el accionar de la universidad en ámbitos de cultura diversa.

El conocimiento técnico formal que ofrece la academia puede catalogarse en su sentido más estricto como transferencia de conocimientos. Pero existe también un conocimiento propio, proveniente del contexto cultural, quizás menos evidente que en otro tipo de organizaciones, que incide de manera implícita, aunque con mayor preponderancia cuanto más particular sean las características identitarias.



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

La perspectiva globalizadora concibe la gestión del conocimiento de manera homogénea, lo cual limita la actuación de los actores sociales desde sus diferencias particulares., se refiere a este fenómeno como una desincronización de los actores en el uso de conocimiento. El conocimiento resulta de la “sistematización de la información y su correcta aplicación para el beneficio humano” (Balderas 2009:78).

Sin embargo, si se considera toda la gama de diferencias que envuelven los procesos de desarrollo en los países latinoamericanos, la globalización vuelve impracticable e inaccesible dicha gestión. La idea de una sociedad global comunitaria se dificulta ante la multiplicidad de tensiones existentes entre los intereses locales y regionales, avalados en tradiciones, creencias y valores totalmente distintos. En este sentido, autores como Iannone (2017) indican la necesidad de generar el diálogo significativo como método para el abordaje y superación de conflictos de intereses.

Asimismo, otros como Iriarte (2015) plantean que el capital intelectual ha dejado de verse como un complemento del desarrollo económico, sino una condición necesaria para lograrlo. De esta manera, las universidades se convierten en agentes de desarrollo de la sociedad y de transformación en el área de la gestión del conocimiento.

Incluso, dentro del mismo ámbito universitario, la gestión del conocimiento difiere mucho entre países con distinto nivel de desarrollo. Tanto la producción como la difusión de conocimientos se convierten en una gran área gris que exige revisiones profundas desde la academia (King-Domínguez, Llinás-Audet y Améstica-Rivas 2020).

La gestión del conocimiento se ha enfocado esencialmente en el mundo académico y empresarial. Desde la primera propuesta de Elton Mayo hasta las versiones más modernas y tecnológicas, la gestión del conocimiento habla de la potencialización de organizaciones inteligentes a través de las habilidades de aprender a aprender (Federico 2008; Paz 2018; Puerta 2015).

Sin embargo, como se ha planteado a través de este trabajo, esta visión puede resultar insuficiente cuando las organizaciones con las cuales se establece la transferencia de conocimientos superan los elementos homogéneos con que las organizaciones son generalmente concebidas.

Multiculturalidad e interculturalidad son dos términos que suelen usarse de manera indistinta. No obstante, ambas definiciones comprenden diferencias importantes que los vuelve términos no permutables. Esto contrae distintos desafíos epistemológicos en el momento de intervenir desde la academia, según lo plantean Lamar y Roach (2019).

Walsh (2005) señala que la multiculturalidad expresa la existencia de varias culturas en un mismo territorio desde una postura descriptiva y pasiva que evita las interrelaciones entre las mismas, así como los posibles conflictos. En este mismo sentido, Bernabé (2012), menciona que la multiculturalidad expresa una coexistencia, no una convivencia. Puede afirmarse, guarda en sí la esencia de la relación dominadora y la discriminación sociocultural.

Por el contrario, la interculturalidad asume la interrelación activa entre las distintas culturas que coexisten en un mismo territorio. Pero va más allá de eso. Tiene como base fenomenológica “una filosofía del sujeto” (Quilaleo y Torres 2013:293).

La interculturalidad entiende al sujeto como productor de cultura, lo cual le otorga un sentido dinámico construido en una red de subjetividades cada vez más compleja. Esta definición hace un llamado a provocar las condiciones de igualdad y de coexistencia dialógica de una manera permanente.

Aguado (1991) establece una clara diferenciación entre los conceptos afines a lo cultural. Al respecto menciona las características principales que distinguen los prefijos multi, pluri, trans e intercultural. Para la autora, lo intercultural no se encuentra limitado a la descripción de una situación particular, sino que: “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

su interdependencia” (Aguado citado por Díez 2004:194).

En este sentido, el enfoque intercultural resulta ser una categoría propositiva a diferencia de la noción descriptiva de la multiculturalidad, según como lo conciben autores como López (2001). Esta condición propositiva conduce al diálogo como herramienta de intervención e interpretación de los fenómenos interculturales.

La interculturalidad implica procesos de construcción social de carácter complejo, que no pueden reducirse a una transferencia unidireccional o una gestión vertical de conocimiento. Por el contrario, conlleva la integración de saberes en los cuales deben ser tomadas en cuenta las múltiples significaciones que se producen en los distintos contextos.

Tomar la perspectiva epistémica de la interculturalidad como base axiomática para el ejercicio de la gestión del conocimiento implica la defensa al derecho a la diferencia debido a la diversidad humana. Visto así, la gestión del conocimiento debe partir de sincronizar las asimetrías colectivas con la finalidad de provocar espacios de interacción, inserción y vinculación de todos los grupos humanos involucrados.

Uno de los principios fundamentales de la perspectiva intercultural es la noción de alteridad, entendida, según Lau (2013), como el reconocimiento del otro desde su propia identidad, implica una postura ética y metodológica con respecto al otro. La alteridad se encuentra vinculada directamente a la definición de una etnia o entidad colectiva y en el caso de las etnias indígenas ecuatorianas, estas comparten, además, una visión cosmológica determinada, que conforma la base de su identidad cultural.

La noción de interculturalidad, además, trae otro tema a debate y es el problema de la propia noción del conocimiento. Olivé (2007), ha señalado la existencia de un sesgo cientificista cuando se aborda el tema de las sociedades del conocimiento. El sesgo consiste en la predominancia de los conocimientos reconocidos como científicos y tecnológicos cuando se aborda el análisis del desarrollo económico y social.

Esta tendencia funciona al considerarse el desarrollo desde el mundo empresarial y transnacional, pero al llevar el análisis a situaciones de desarrollo local, los conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología resultan, en muchos casos, incoherentes con las dinámicas culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas, en los cuales los conocimientos tradicionales forman parte activa de su vida cotidiana y deben ser considerados factores de desarrollo.

Como mencionan Valladares y Olivé: “existe una separación abismal entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico-técnico que lleva implícito un acto de valoración de una parte y de devaluación de la otra” (2015:69). El sesgo cientificista conlleva a un examen de las prácticas y tradiciones comunitarias indígenas bajo los parámetros reconocidos por la ciencia.

De acuerdo con Carrillo (2006), este tipo de análisis se hace desligado de los saberes en el contexto cultural concreto, así como del sistema de valores que encierra esta forma de conocimiento. Por supuesto, bajo este sesgo, queda fuera de lo que se entiende por conocimiento todos aquellos saberes de carácter oral cuya validez lingüística se pierde al no contemplarse en las formas científicamente aceptadas de difusión del conocimiento.

Sin duda, el conocimiento y la filosofía ancestral de los pueblos y nacionalidades indígenas conducen a una comprensión de los fenómenos actualmente relacionados a conceptos como desarrollo. El desarrollo debe ser entendido desde una lógica que no es necesariamente antagónica a las propuestas occidentales, sino más bien complementaria desde los contextos reales comunitarios.

Asumir la perspectiva de la filosofía y el conocimiento de los pueblos indígenas, favorecería una actuación mucho más coherente con las dinámicas sociales, económicas y políticas que atraviesan cualquier tipo de gestión (Palacios 2019). Finalmente, conduciría a lo que se ha dado en denominar el buen vivir o *Sumak Kawsay*.

Más allá de discursos políticos o sociales, este



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

término debe entenderse desde la revitalización de la cultura ancestral, incluidos sus conocimientos y perspectivas dinámicas, como condición para el mejoramiento de la calidad de vida. Quick y Spartz (2018) presentan este término desde la visión crítica de los intelectuales indígenas ecuatorianos. Para los autores, la consecución del desarrollo en el marco del buen vivir se relaciona directamente con las experiencias cotidianas de los pueblos indígenas, con la historia de su pasado y con su filosofía.

Como mencionan Acevedo-Correa, Aristizábal-Botero, Valencia-Arias y Bran-Piedrahita (2020), lo adecuado en la intervención académica dentro de sectores interculturales para efectivizar la gestión del conocimiento, es interrelacionar la dimensión epistemológica con la dimensión ontológica. A partir de ello, realizar un diagnóstico contextualizado de la problemática, que contemple todas las posibles de intervención. Finalmente, generar mapas de conocimientos que involucren de manera activa los factores interculturales.

CONCLUSIONES

La revisión de proyectos de investigación como formas de titulación de los estudiantes de tercer nivel ejecutados en las comunidades indígenas del cantón Otavalo en el ámbito de la gestión del conocimiento reveló una débil intención de enfocar las acciones en la perspectiva intercultural. Las propuestas revisadas carecen de una construcción epistemológica que articule los principios éticos, los constructos teóricos y las propuestas metodológicas desde una perspectiva intercultural y desde las Epistemologías del Sur.

La evidencia encontrada presenta el enfoque de intervención basado en modelos de gestión del conocimiento empresariales y tecnológicos, con una metodología de transferencia de la información que representa un problema de accesibilidad al conocimiento por parte de las comunidades. Esto representa un obstáculo para la sostenibilidad de los resultados investigativos

y disminuye el nivel de impacto en cuanto al desarrollo local y regional.

Por otra parte, en casi ninguno de los casos se toman los principios de interculturalidad planteados por las Epistemologías del Sur como base para la acción. Desde esta perspectiva, se produce una brecha entre la academia y los sectores interculturales en el momento de generar un conocimiento pertinente para las comunidades.

Tomando en cuenta estas inconsistencias, el presente trabajo propone la perspectiva intercultural como postura epistemológica en el momento de intervenir en sectores interculturales dentro del ámbito de la gestión del conocimiento. Las Epistemologías del Sur pueden ofrecer a la gestión del conocimiento en el accionar académico una transición paradigmática que cierra las brechas existentes entre los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento científico.

Desde esta postura epistemológica, se convoca al diálogo equitativo entre los distintos actores sociales para la generación de lo que se denomina en este paradigma el interconocimiento. Basado en la ecología de saberes, de los reconocimientos, de las productividades, las temporalidades y transescalas, el interconocimiento reconoce las distintas visiones sobre la realidad en igualdad de condiciones y de diálogo y, posibilita una gestión del conocimiento pertinente y sostenible.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES:

La autora declara no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo-Correa, Y., Aristizábal-Botero, C., Valencia-Arias, A. & Bran-Piedrahita, L. (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 103-112. doi: 10.4067/S0718-07642020000100103
- Aguado, O. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN
CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

- M. Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid, España: Dykinson.
- Arias, J., Cruz, H., Pedraza, M., Ordóñez, A. y Herrera, L. (2007). Los escenarios de la gestión del conocimiento y el capital intelectual en los procesos de investigación. *Signo y pensamiento*, XXVI (50), 60-83. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4614>
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El cotidiano* (158), 75-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741011>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, 5(11), 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Bigelow, A. (2015). Incorporating indigenous knowledge into extractive economies: The science of colonial silver. *The extractive industries and societies*, 3(1), 117-123. doi: 10.1016/j.exis.2015.11.001
- Carrillo, C. (2006). *Pluriverso. Un Ensayo Sobre el Conocimiento Indígena Contemporáneo*. México DF, México: UNAM
- Davenport, T. & Prusak, L. (2001). *Know what you know*. Harvard, EEUU: Harvard College.
- De León C., I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y desarrollo de estilos de enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 37(79), 167-191. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000200010
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (ed.) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el saber*. Buenos Aires, Argentina: Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen I*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tling=es
- Federico, R. (2008). Hacia las sociedades del conocimiento. *Revista de Educación Superior*, 37 (147), 165-173. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300012&lng=es&nrm=iso
- García, E. (2014). *Aprender del Sur. El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática*. Coimbra, Portugal: Alice working paper.
- Iannone, A. (2017). *Seeking Balance: philosophical issues in globalization and policy making*. New York, EEUU: Routledge.
- Iriarte, C. (2015). La definición de prioridades como componentes del planeamiento en ciencia y tecnología para la universidad: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 107-129. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000100007&lng=es&tling=es
- King-Domínguez, A., Llinàs-Audet, X. & Améstica-Rivas, L. (2020). Caracterización de la producción científica sobre clasificaciones de universidades. Un estudio bibliométrico desde 1988 a 2018. *Formación universitaria*, 13(2), 53-62. doi: 10.4067/S0718-50062020000200053
- Lamar, A. y Roach, E. (2019). Los desafíos epistemológicos de la educación científica para el desarrollo de la agricultura en Cuba. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(4), 855-872. doi:10.1590/1516-731320190040002
- Lau, G. (2013). *Ancient alterity in The Andes. The recognition of others*. New York: Routledge.
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Mejía, M. (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, (43), 149-165. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502015000200010&lng=en&tling=es
- Miyahira, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X200900030000



INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN
CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

- 1&lng=es&tlng=es
- Morales, S. (2017). Prácticas juveniles de apropiación tecnomediática: qué hacen los estudiantes con las computadoras del Programa Conectar Igualdad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 64-79. doi: 10.26864/pcs.v7.n2.5
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. Ética, Política y Epistemología. Ciudad de México, México: FCE.
- Palacios, L. (2019). Una investigación acerca de historia de la filosofía en la civilización andina prehispánica. *Perseitas*, 7(2), 274-298. doi: 10.21501/23461780.3291
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 1-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339004/html/index.html>
- Pérez-Montoro, M. (2016). Gestión del conocimiento: orígenes y evolución. *El profesional de la información*, 25(4), 526-534. doi: 10.3145/epi.2016.jul.02
- Ponjuan, G. (2018). La información y el conocimiento como recursos organizacionales en Cuba: algunos aportes sobre este proceso desde la academia. *Bibliotecas, Anales de investigación*, 14(1), 73-81.
- Puerta, A. (2015). *Business intelligence and TIC*. Madrid, España: IT Campus Academy.
- Quick, J. & Spartz, J. (2018). On the Pursuit of Good Living in Highland Ecuador: Critical Indigenous Discourses of Sumak Kawsay. *Latin American Research Review*, 53(4), 757-769. doi: 10.25222/larr.132
- Quilaleo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 427-447. doi:10.4067/S0718-22012013000200020.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 233-248. doi: 10.4067/S0718-07052011000200014
- Rojas, M. y Espejo, R. (2020). La inversión en investigación científica como medida del capital intelectual en las instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 79-90. doi: 10.4067/S0718-07642020000100079
- Salas, R. (2008). Boaventura de Sousa Santos, conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Editorial Universidad Bolivariana, Santiago, 2008, 285 p. *Polis, Revista Latinoamericana*, 21, Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/2990>
- Trejo, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones del universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación (1)*, 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=741540>
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es
- Villar-Aguilés, A. y Hernández, F. (2019). Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(2), 1-10. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000200011&lng=es&tlng=pt
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>



3.1.2. Artículo: Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual. Revista Educación para las Américas

Artículos de investigación

Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual



Flipped classroom as a methodology for strengthening Bilingual Intercultural Education in virtual education

Hernández Chacón, Ledys; Samaniego Quiñonez, Diego; Tulcanazo Torres, Mishell

 Ledys Hernández Chacón
lhernandez@uotavalo.edu.ec
Universidad de Otavalo, Ecuador

  Diego Samaniego Quiñonez
samaniego@uotavalo.edu.ec
Universidad de Otavalo, Ecuador

 Mishell Tulcanazo Torres
mtulcanazo@uotavalo.edu.ec
Universidad de Otavalo, Ecuador

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 11, núm. 2, 2021
ccalisto@udla.cl

Recepción: 15 Enero 2022
Aprobación: 30 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483271003/>

Resumen: El presente artículo responde a la problemática encontrada en las unidades interculturales bilingües, en la zona norte de Ecuador, en cuanto a las metodologías de enseñanza de la lengua kichwa, dentro de la modalidad virtual. La metodología utilizada fue la investigación-acción educativa, partiendo del análisis descriptivo de la educación intercultural bilingüe, en el cantón, y de las nuevas condiciones educativas provocadas por la pandemia del Covid-19 en la emergencia de la virtualidad. Con el objetivo de analizar las posibilidades que ofrece la clase invertida para el aprendizaje del kichwa, se realizó un pilotaje con quince docentes de lengua kichwa en la educación media, pertenecientes a las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador. Bajo el marco metodológico planteado, se desarrollaron las cuatro fases que plantea este paradigma: diagnóstico, planificación, observación y reflexión. La muestra de estudio correspondió al criterio de selección de bilingüismo: docentes kichwa hablantes que ejercen en enseñanza media. Con un enfoque cualitativo, esta investigación contribuye a la reflexión sobre las brechas y desigualdades que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe en torno al acceso en la educación en línea y las posibilidades que ofrece el modelo propuesto en el proceso de aprendizaje de la lengua kichwa. Los resultados exponen las ventajas y desventajas de la clase invertida encontradas en el estudio. En las conclusiones se proponen nuevos horizontes de investigación en esta área.

Palabras clave: clase invertida, interculturalidad, educación bilingüe, virtualidad.

Abstract: This article responds to the problems found in the bilingual intercultural units in the northern zone of Ecuador, regarding the teaching methodologies of the Kichwa language in the virtual modality. The action-research method was used. We started by describing the bilingual intercultural education in the canton and the new educational conditions caused by the Covid-19 pandemic in the emergence of virtuality. A pilot study was carried out with fifteen teachers of Kichwa language in secondary education to analyze the possibilities offered by the inverted classroom for the learning of Kichwa. These teachers belonged to bilingual intercultural educational units in the canton of Otavalo, province of Imbabura, Ecuador. Under the



proposed methodological framework, the four phases of this paradigm were developed: diagnosis, planning, observation, and reflection. The study sample corresponded to the bilingualism selection criterion: Kichwa-speaking secondary school teachers. With a qualitative approach, this research contributes to the reflection on the gaps and inequalities faced by Intercultural Bilingual Education regarding access to online education and the possibilities offered by the proposed model in the Kichwa language learning process. The results expose the advantages and disadvantages of the inverted classroom found in the study. The conclusions suggest new research horizons in this area.

Keywords: flipped classroom, interculturality, bilingual education, virtuality.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio emergente a la modalidad virtual de enseñanza, ocasionado por la pandemia del COVID-19, supuso diversas circunstancias para la educación ecuatoriana. Entre ellas, de especial atención resulta el ámbito de la educación intercultural bilingüe, en la cual se han visto afectados negativamente los procesos académicos, debido a las condiciones de desigualdad existentes en las zonas rurales comunitarias. De igual manera, se ha producido una pérdida de los procesos interculturales concebidos en el Modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que ha regido el sistema por varias décadas (Ministerio de Educación, 2019).

El mencionado modelo ha atravesado, desde su implementación, varios progresos y dificultades en su aplicación. Por un lado, el reconocimiento de los derechos de los pueblos y nacionalidades ecuatorianos a una educación intercultural, así como la visibilización de la diversidad cultural en el ámbito educativo, constituyen hitos en la región y en el país. La estructura de un modelo pedagógico y metodológico que responde conceptualmente a las múltiples necesidades educativas en los distintos territorios y el reconocimiento de los principios filosóficos, epistemológicos y cognoscentes de las culturas indígenas dentro del currículo escolar han abierto un espacio de diálogo intercultural y ejercicio docente, acordes a las concepciones de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad que se plantean desde distintos ámbitos de acción.

El MOSEIB responde a las políticas de derechos colectivos de las minorías culturales, por lo que ha sido diseñado tomando en cuenta la diversidad étnica existente en el país. Se ha concebido la lengua como determinante en los procesos de significación de la enseñanza. Esto ha permitido incorporar al currículo intercultural temas trascendentales, como los saberes, valores, historia y costumbres de las comunidades indígenas.

Este tipo de educación implica garantizar aprendizajes significativos, basados en la experiencia sensorial y la práctica comunitaria. Para ello, la contextualización cultural de las distintas etnias y de los espacios socioculturales se convierte en un movilizador de los aprendizajes. Además, el uso de la lengua debe ser promovido desde el docente en contextos escolares y extraescolares. La aplicación del modelo se centra en la revalorización de la práctica social de la lengua, que trasciende el ámbito institucional.

Dicho de esta manera, el mencionado modelo constituye un instrumento valioso para empoderar los derechos culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas; además de enriquecer la legitimidad de las diversas culturas y promover una real interculturalidad. Debe mencionarse que el MOSEIB se ha constituido como un referente regional en cuanto a educación intercultural.



LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN, ET AL. CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUC...

Por otro lado, el aterrizaje de estos lineamientos en los territorios específicos implica situaciones que no siempre resultan en soporte para que la educación intercultural bilingüe se desarrolle a la par de la educación general. En la mayoría de los casos, las condiciones educativas recurrentes –en las zonas comunitarias– presentan carencias de recursos humanos y materiales que permitan garantizar la aplicación del modelo intercultural bilingüe. De modo tal que son frecuentes las inconsistencias entre el currículo intercultural y los contextos educativos, con lo que se producen vacíos metodológicos y pedagógicos, ante la presencia de docentes monolingües en castellano, que no conocen las lenguas indígenas; la falta de recursos didácticos etnocomunicativos para la enseñanza de los contenidos académicos en entornos culturales propios y el desconocimiento de las prácticas comunitarias como fuentes de aprendizaje. En muchas ocasiones, la Educación Intercultural Bilingüe se pierde en procesos estandarizados de enseñanza, evaluación y comunicación dominantes.

La situación de confinamiento y modalidad virtual agudizaron estas dificultades y produjeron nuevas situaciones de crisis tangibles. La precariedad de las condiciones tecnológicas y de conectividad existentes en las comunidades indígenas, unida a la carencia de herramientas pedagógicas virtuales, tomó por sorpresa a docentes, estudiantes y familias. Si bien se tomaron medidas de contención socioeducativa, como guías pedagógicas de apoyo al aprendizaje y capacitaciones docentes para el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza virtual, la realidad existente en las familias de bajos recursos y en el aislamiento de las comunidades constituyó un desafío sin precedentes para la Educación Intercultural Bilingüe.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CANTÓN OTAVALO: BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

El cantón Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura (norte de Ecuador), presenta una población mayoritariamente indígena, perteneciente a la nacionalidad kichwa. Con más de 60,000 habitantes, la nacionalidad kichwa representa 57,24% de la población otavaleña (INEC, 2010), distribuida en territorios de carácter principalmente rural. Su organización es de carácter comunitario y, en ellas, la mayor densidad poblacional la ocupa el grupo etáreo de niños y adolescentes, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2010). Debido a ello, el MOSEIB se aplica en 20 unidades educativas del cantón, ubicadas en las comunidades indígenas.

Por su parte, la educación intercultural bilingüe en Ecuador tiene una historia de más de treinta años (Verimnen Aguirre, 2019). Los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas están concebidos en la Constitución vigente y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Actualmente, la educación intercultural bilingüe se rige por su propio modelo educativo, fundamentado en los principios de la cosmovisión de los pueblos nativos (Ministerio de Educación, 2019).

Han existido varias experiencias previas al MOSEIB vigente. Entre ellas, pueden mencionarse las escuelas indígenas de Cayambe. También cabe mencionar el trabajo desarrollado por El Instituto Lingüístico de Verano, de procedencia norteamericana y con una duración de casi treinta años, que realizó investigaciones en el ámbito educativo con la utilización de la lengua materna. En la provincia de Cotopaxi, el Sistema de Escuelas Indígenas inició en el año 1974 y se mantiene hasta la actualidad, formando docentes de las propias comunidades y con énfasis el posicionamiento de la lengua kichwa. Finalmente, es preciso referir el caso de la Amazonía, donde se ha promovido la educación bilingüe, a través de la Federación de Comunas desde el año 1975. Este proyecto actualmente ha desaparecido por problemas organizativos y carencia de recursos (Conejo Arellano, 2008).

En la provincia de Chimborazo se ejecutó por más de una década un programa de educación comunitaria bilingüe denominado Misión Andina, que implementó varias didácticas para la enseñanza de la lengua kichwa. De igual manera, el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) desarrolló un sistema educativo para la alfabetización de la lengua kichwa durante los



años 1979 y 1986 (Conejo Arellano, 2008). Estos y otros antecedentes de iniciativas para la educación intercultural bilingüe, a lo largo de la historia ecuatoriana, han sido la base de construcción del MOSEIB.

De acuerdo con el modelo, el espacio educativo intercultural se erige como construcción colectiva para el rescate y fortalecimiento de las lenguas nativas que se constituyen, a su vez, en la matriz para el conocimiento de los saberes ancestrales y las prácticas culturales. Sin embargo, es necesario mencionar que el recorrido histórico de la educación intercultural bilingüe en Ecuador ha sido un recorrido complejo, de diálogos y confrontaciones que aún persisten y se agudizan en los períodos de crisis. La comprensión y aún más, la práctica del concepto de interculturalidad, presenta una serie de retos que van más allá de la mera conservación y visibilidad. Para autores como Conejo Arellano (2008), las tensiones y asimetrías entre la identidad cultural hegemónica y la identidad cultural subalterna resultan un obstáculo sociohistórico para una educación intercultural equitativa.

En el cantón Otavalo, la educación intercultural bilingüe atraviesa procesos de aculturación que se originan en la escuela y se extienden a las comunidades, similares a otros contextos interculturales (Tenesaca, 2015). De acuerdo con la autora, este fenómeno responde a diversos factores:

La enorme fuerza aplastante de la cultura de masas que ha hecho del consumismo su plataforma y de la libertad individual su divisa; la imposición de la mal llamada “cultura de occidente”, avasalladora de las ricas identidades culturales de los pueblos que habitan en el mundo (Tenesaca, 2015, p.44).

A través de una aplicación mecanicista del modelo, con escasos recursos educativos y reduciendo la enseñanza de la lengua nativa a espacios escolares específicos, los procesos de castellanización se aceleran en el entorno escolar con la presencia mayoritaria de docentes hispanohablantes (Limerick, 2019).

Las desigualdades de carácter sistémico existentes históricamente en la Educación Intercultural Bilingüe como la escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos, los procesos acelerados de aculturación, la castellanización en los entornos de aprendizaje, las brechas socioeconómicas que afectan el rendimiento académico, entre otras; se hicieron mucho más visibles durante la pandemia. Las medidas tomadas por el Ministerio de Educación –para dar continuidad a la educación en la modalidad virtual de enseñanza– no lograron solucionar aspectos críticos, como el alto índice de ausentismo, la deserción escolar, la carencia de conectividad en las comunidades o la privación de aparatos de tecnología inteligente, que permitieran el uso de plataformas educativas o la resolución de deberes en línea para los estudiantes.

La suspensión de las clases presenciales agudizó la problemática ya evidente, debido a la situación de vulnerabilidad persistente históricamente en las áreas rurales. Autores como Enriz et al. (2021), hacen referencia a situaciones similares en otros contextos comunitarios como la región del Chaco y Misiones, en Argentina. Mencionan que los docentes debieron hacer grandes esfuerzos para mantener el contacto entre estudiantes y escuela durante el período de la pandemia y que, aun así, un porcentaje considerable de familias no tuvo contacto alguno con las escuelas durante la pandemia.

De igual manera, Oñate y Cañas (2021), afirman que las condiciones educativas que enfrentaron las escuelas de educación intercultural bilingüe estaban marcadas por brechas socioeconómicas anteriores a la crisis sanitaria, que se recrudecieron en este período. La gravedad de las desigualdades mencionadas responde no solo a la situación contextual de confinamiento, sino que tiene causas profundas en las relaciones de dominación y exclusión que han sido legitimadas a través de las prácticas políticas, culturales, sociales y educativas impuestas desde los distintos poderes y ámbitos de acción imperantes en la sociedad ecuatoriana.

Las condiciones descritas en las que se ha desarrollado la educación intercultural bilingüe, en el cantón Otavalo, si bien reflejan problemáticas actuales y sostenidas en el tiempo, también resultan ser una invitación a repensar la aplicación del modelo desde nuevas perspectivas, acordes a las necesidades manifiestas. Desde un enfoque resolutivo, varias propuestas pedagógicas pueden ser puestas en práctica, con el objetivo de fortalecer las interacciones entre los distintos actores interculturales, en la modalidad virtual.

En esta línea, se trata de mantener y promover una relación activa entre docentes, estudiantes y comunidad, a fin de mitigar las ausencias provocadas en los distintos niveles de enseñanza. La aplicación de estrategias



LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN, ET AL. CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUC...

didácticas innovadoras, que porten a la riqueza del diálogo intercultural –a través de las clases en línea– favorece el desarrollo integral de los estudiantes y permite relacionar los aprendizajes con el pensamiento crítico, la tolerancia y la transformación social.

Entre estas estrategias, se plantea la clase invertida como una alternativa adecuada para dar respuesta a las condiciones educativas recurrentes en las comunidades del cantón Otavalo. Los principios pedagógicos de esta propuesta, que incluyen la flexibilidad en el manejo de los contenidos, la diversidad de herramientas de apoyo, el trabajo colaborativo, el rol orientador del docente y la autonomía de los estudiantes en cuanto a la adquisición de conocimientos, presentan esta metodología como una opción efectiva dentro de la modalidad virtual para el impulso de las relaciones interculturales y el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua kichwa.

3. EL AULA INVERTIDA O “FLIPPED CLASSROOM” COMO MODELO DE ENSEÑANZA

La clase invertida es una metodología de enseñanza que se expande cada vez mejor dentro de la modalidad virtual de enseñanza. Es considerada una metodología activa, en la cual tanto el estudiante como el docente comparten roles de horizontalidad en la construcción del conocimiento. Es considerada por varios autores como una propuesta transformadora ante los modelos pedagógicos tradicionales y, como explican Arráz et al. (2009):

La metodología Flipped Classroom o clase invertida experimentó un gran auge cuando en 2006 los profesores Bergmann y Sams (2006) comenzaron a distribuir entre su alumnado videos de sus lecciones como apoyo complementario a sus explicaciones. De este modo, descubrieron que además de facilitar la comprensión de los contenidos de la materia disponían de más tiempo en clase para resolver dudas o cuestiones prácticas. (...) La implementación de esta metodología compromete a los estudiantes a revisar los contenidos teóricos fuera del aula y la práctica se realiza durante el transcurso de la clase (p. 156).

La metodología de la clase invertida se basa en cuatro aspectos fundamentales. Según Melendo y Presól (2018), el primer pilar es el entorno flexible, donde el alumno escoge cómo y dónde aprender. El segundo pilar es el aprendizaje invertido; esto implica que el estudiante debe alejarse del modelo tradicionalista, aquí el docente propone una hoja de ruta. En el tercer pilar, los contenidos son accesibles y se ponen a disposición del alumno. En el cuarto pilar, el docente se convierte en un observador de la evolución del aprendizaje del alumno. Los autores refieren la definición de García-Barrera (2013), quien plantea:

Un modelo pedagógico que transforma ciertos procesos que de forma habitual estaban vinculados exclusivamente al aula, transfiriéndolos al contexto extraescolar. Es decir, invierte la forma tradicional de entender una clase: aquellas actividades ligadas principalmente a la exposición y explicación de contenidos pasan a ofrecerse fuera del aula, por medio de herramientas tecnológicas como puede ser el video o el podcast, o sencillamente Internet (García-Barrera, 2013, citado en Melendo y Presól, 2018, p.80)

Entre los beneficios de este estilo de enseñanza se encuentran las herramientas didácticas utilizadas para su desempeño. El uso de videos permite visualizar los contenidos, siempre que los estudiantes así lo requieran. La lectura de material bibliográfico previo coloca al estudiante en una posición de saber más cercana al docente, en cuanto al dominio del conocimiento y posibilita mejores oportunidades de reflexión conjunta. El foco en el estudiante confiere un protagonismo redirigido hacia el verdadero beneficiario de la enseñanza y esto aumenta las probabilidades de éxito. Bajo el principio constructivista, el modelo de la clase invertida promueve el aprendizaje colaborativo, articulando la responsabilidad grupal e individual frente al conocimiento. De forma tal que la clase invertida plantea un enfoque integral y horizontal del aprendizaje, enriquecido desde la perspectiva del estudiante, tanto a nivel teórico como experiencial.

De la misma manera, la clase invertida propone una horizontalidad educativa que se extiende más allá del espacio físico de la clase. El empoderamiento de los estudiantes con respecto al conocimiento adquirido a través de su propia indagación, les permite un acercamiento más libre y cómodo a los docentes en



REVISTA EDUCACIÓN LAS AMÉRICAS, 2021, VOL. 11, NÚM. 2, AGOSTO-DICIEMBRE, ISSN: 0719-7128

distintos espacios de reflexión académica. De hecho, ha sido considerada un modelo de enseñanza acorde a la formación de valores propuestos por la agenda 2030. Para profundizar en su comprensión, cabe referir a Domínguez-Rodríguez y Palomares-Ruiz (2020), quienes sistematizan el modelo de la siguiente manera:

En el modelo didáctico del “flipped classroom”, el docente facilita a su alumnado una serie de materiales y recursos audiovisuales de corta duración (entre cinco y diez minutos) en los cuales se recogen los conceptos principales que el docente quiere que el alumnado trabaje y aprenda en cada una de los temas o unidades didácticas que se trabajan en la asignatura. Dicho material proviene de la red y también es material elaborado por el profesorado de la asignatura para completar conceptos que no se describen en los materiales en red (Domínguez-Rodríguez y Palomares-Ruiz, 2020, p. 264).

Por su parte, Rotellar y Cain (2016), proponen una serie de pasos que debe seguir el docente para incorporar la clase invertida como elemento pedagógico a su quehacer. Algunos de estos aspectos son: a) selección y diseño de los contenidos que permiten la aplicación de la clase invertida; b) facilitar las actividades de aprendizaje grupales; c) reconocer las dinámicas grupales de la clase; d) conectar adecuadamente los contenidos de clase a las actividades de aprendizaje; e) permitir opciones y espacios para aclaración de dudas y; f) aplicar la evaluación formativa.

Aunque inicialmente se tomó como una herramienta basada principalmente en el análisis de videos, la clase invertida ha ido enriqueciéndose con la experiencia en distintos espacios educativos, incluyendo presentaciones, uso de bibliografía, micro conferencias, preguntas abiertas, actividades de emparejamiento, entre otras combinaciones y adaptaciones metodológicas (Rotellar y Cain, 2016). La evolución de los contenidos digitales y el uso cada vez más frecuente de plataformas de aprendizaje permite a los estudiantes interactuar en mayor medida con los contenidos de clase con mayor protagonismo y diligencia en la gestión académica. De esta manera, la clase invertida plantea un enfoque integral y horizontal del aprendizaje, enriquecido desde la perspectiva del estudiante, tanto a nivel teórico como experiencial.

Progresivamente se está demostrando que el uso de la clase invertida genera responsabilidad en el estudiante acerca de sus propios procesos de aprendizaje. Bergmann y Sams (2012), concuerdan en que esta metodología facilita la adquisición de conocimientos, a través de la apropiación del estudiante acerca de los contenidos. De igual manera, la clase invertida facilita el centrarse en las necesidades educativas individuales de los estudiantes, aprovechando las potencialidades colaborativas e interactivas que ofrece el trabajo grupal e individual en ambientes más creativos de enseñanza.

En contraposición a la clase magistral, que se trabaja en la enseñanza tradicional, la clase invertida utiliza los recursos tecnológicos y comunicativos para disipar el peso de la presencialidad física y de la autoridad del saber del docente hacia mecanismos más versátiles, que permiten la adaptación de los contenidos y actividades de aprendizaje a los ritmos propios de cada estudiante.

El uso de estos materiales promueve la motivación y el rendimiento académico sostenido en el estudiantado, tal y como confirman las investigaciones de Miragall y García-Soriano (2016); Palomares y Cebrián (2016); y Matzumura et al. (2018). Estas investigaciones correlacionan significativamente la clase invertida con el aumento del tiempo dedicado al autoestudio y el desarrollo de competencias genéricas para el aprendizaje, por parte del alumnado. Asimismo, corroboran la atención a las necesidades individuales por parte de los docentes, lo que conlleva a una mejoría en las relaciones y roles de docente y estudiante.

Con estos antecedentes, el presente trabajo presenta los resultados del pilotaje sobre la aplicación de la metodología del aula invertida para la enseñanza de la lengua kichwa, realizado por el grupo de investigación del área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Otavalo. La experiencia fue aplicada con 15 docentes de la clase de kichwa, en las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, provincia de Imbabura (Ecuador), con la finalidad de analizar las ventajas y desventajas de esta metodología en el contexto de la enseñanza virtual en los sectores rurales, específicamente, en las comunidades indígenas de habla kichwa, aplicando la metodología de la investigación-acción educativa durante el proceso investigativo.



LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN, ET AL. CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUC...

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma de la investigación-acción educativa. De acuerdo con Elliot:

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria (2000, p. 5).

Este principio planteado por Elliot resulta de importante utilidad, ya que permite validar el diálogo intercultural dado por los propios participantes durante la aplicación de la clase invertida. De igual manera, las fases concebidas por la investigación-acción para su ejercicio, esto es, diagnóstico, planificación, observación y reflexión (Restrepo, 2004), determinaron, en el presente caso, las distintas etapas de desarrollo investigativo.

La utilización de este método invita a considerar la enseñanza como un proceso investigativo en sí mismo en pos de la mejora de la transformación continua de la acción pedagógica y docente. Latorre (2005), Limerick establece una relación directa entre la enseñanza y la investigación y sobre esto, afirma:

La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado (Latorre, 2005, p. 9).

Así, desde la investigación-acción educativa, el profesorado se concibe como un investigador constante en el aula, que asume la práctica educativa como un marco de indagación e identificación de problemáticas en su desempeño diario, con el fin de transformar la educación desde su sitio, mediante la propuesta de acciones de intervención en el ejercicio docente. El conocimiento educativo se enriquece en la integración dialéctica de la teoría con la práctica, la reflexión y la acción transformadora.

Las cuatro fases investigativas que propone el método seleccionado resultan de alto valor metodológico en el presente trabajo, pues se hizo necesario establecer una dimensión de diálogo reflexivo entre los docentes durante el proceso investigativo y la retroalimentación continua acerca de la aplicación del modelo de la clase invertida, en los distintos contextos educativos. Al tratarse de instituciones educativas ubicadas en distintos sectores comunitarios, el diálogo constante con los docentes permitió realizar ajustes continuos a las fases de aplicación de la clase invertida, en los distintos espacios de enseñanza, adaptando el proceso de la manera más eficiente a las necesidades educativas específicas, la accesibilidad internáutica y el ritmo individual de aprendizaje de los estudiantes.

Debe señalarse que el trabajo ha sido realizado bajo los estándares de ética previstos en el Reglamento de ética de Investigación de la Universidad de Otavalo (2019), que constituye el mecanismo regulador de las investigaciones dentro de las distintas áreas de estudio y considera el previo consentimiento de todos los participantes en el proceso investigativo, así como la difusión de resultados a la comunidad.

4.1. Objetivo

El objetivo general de este estudio fue realizar un pilotaje de aplicación del aula invertida en las clases de kichwa de las unidades interculturales bilingües del cantón Otavalo y analizar las ventajas y desventajas de esta metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el contexto de la modalidad virtual de enseñanza, utilizando el paradigma de la investigación-acción educativa.



4.2. Participantes

Para el desarrollo de la investigación, se contó con la participación de quince docentes de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, de acuerdo con los siguientes criterios de selección: a) docentes bilingües kichwa-castellano y; b) docentes de la enseñanza media. Estos dos criterios respondieron a las necesidades del estudio, que se basan en el fortalecimiento de la lengua kichwa como elemento lingüístico fundamental para la Educación Intercultural Bilingüe y en la autonomía de los estudiantes, en cuanto al manejo de recursos tecnológicos y las actividades de aprendizaje autónomo. Resulta necesario añadir que los participantes formaron parte de esta contribución bajo el principio de voluntariedad.

4.3. Técnica para la recolección de datos

La técnica aplicada fue el grupo focal, en modalidad virtual, a través del uso de la plataforma TEAMS, conformado por los 15 participantes, distribuidos en dos grupos de trabajo. Fue aplicada en dos momentos de la investigación, la fase de diagnóstico y la fase de reflexión, utilizando la entrevista participativa como instrumento. Durante la fase de planificación, los docentes recibieron cinco talleres de capacitaciones acerca de la metodología de la clase invertida, también a través de la plataforma. Se planificó el contenido y los recursos didácticos para la aplicación de la metodología y se realizó seguimiento al desarrollo de las clases, mediante una guía de observación.

La guía de observación fue elaborada de manera coparticipativa con los docentes involucrados en el proceso. Se compuso de cinco parámetros de desempeño de los estudiantes en el aprendizaje del kichwa. Cada parámetro contó con cinco indicadores descriptivos. Los parámetros fueron: a) competencias lingüísticas en kichwa; b) destrezas de autoaprendizaje; c) desempeño en el trabajo autónomo; d) desempeño en clase y; e) motivación hacia el aprendizaje. El instrumento fue sometido al proceso de validación mediante el juicio de expertos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la aplicación de los instrumentos, los resultados se presentan de acuerdo con cada una de las fases investigativas.

5.1. Fase de diagnóstico

En esta primera fase, el focus group permitió identificar las problemáticas que enfrentaban los docentes para la enseñanza del kichwa, en la modalidad virtual de enseñanza. Para una mejor comprensión, estas han sido agrupadas en tres ejes de análisis: accesibilidad educativa, enseñanza del kichwa como segunda lengua y relación escuela-comunidad. A continuación, se describe cada uno de ellos.

5.1.1. Accesibilidad educativa

En este eje, los resultados ponen de manifiesto situaciones precarias en las familias indígenas para el acceso a la educación virtual. En los hogares, no se cuenta con dispositivos electrónicos suficientes, como computadoras, laptops o tablets, que permitan a los estudiantes trabajar a través de las plataformas implementadas para estos efectos. En los casos en los que se disponen de tales artefactos, deben ser compartidos por varios miembros



LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN, ET AL. CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUC...

del hogar, de dos a cinco hermanos que reciben clases en horario similares, por lo que la escasez de recursos tecnológicos obstaculiza la asistencia virtual a clases.

La conectividad también es un factor de impacto negativo en las comunidades indígenas. En aquellos hogares en los que se dispone de computadoras o teléfonos inteligentes, la conexión a internet es de muy baja calidad o nula. Las familias no tienen los recursos económicos para pagar por servicios ilimitados de datos. Los estudiantes debían acercarse a infocentros, que disponen de computadoras desactualizadas y baja calidad de internet.

Estas condiciones, unidas a la crisis laboral que también ocasionó la pandemia del COVID-19, provocó que en muchas familias se tomara la decisión de abandonar los estudios por necesidad de trabajo. La deserción escolar aumentó durante este período. Estos hallazgos coinciden con los descritos por Oñate y Cañas (2021), quienes realizaron un estudio sobre los impactos que tuvieron las medidas educativas durante la pandemia en el territorio achuar. En este estudio se muestran que las desigualdades acrecentadas durante la pandemia tienen orígenes históricos en la dominación cultural monolingüista y propone una reivindicación de los roles comunitarios y familiares en los contextos culturales indígenas para la educación.

5.1.2. La enseñanza del kichwa como segunda lengua

La presencia creciente, en las unidades interculturales bilingües, de docentes monolingües en castellano ha acelerado los procesos de aculturación en la enseñanza, reduciendo la práctica de la lengua kichwa a espacios áulicos específicos. Estos procesos han sido registrados en investigaciones previas (Gómez-Rendón, 2008), donde se constatan los préstamos lexicales que se producen entre el castellano y el kichwa en la provincia de Imbabura.

En el presente trabajo, el grupo focal manifestó la reducción del uso de la lengua kichwa a las clases destinadas para ello, con ausencia de material didáctico específico para el refuerzo del aprendizaje de la lengua y en entorno etnocomunicativo dominado por el lenguaje estandarizado de la tecnología y el castellano. Las clases de kichwa se encontraban desprovistas de herramientas de apoyo pedagógico, tanto en línea como en las guías de refuerzo proporcionadas por el Ministerio de Educación. Además de ello, se produjo una descontextualización de la metodología de enseñanza que propone el modelo con respecto a la modalidad virtual, puesto que las clases sincrónicas se centraron en un estilo magistral de enseñanza, perdiendo el carácter interactivo o vivencial que se plantea en el modelo de enseñanza intercultural y el modelo de clase invertida.

Los resultados encontrados en el grupo focal ponen de manifiesto la evidencia de deficiencias históricas, descritas por autores como Sierra y Tibán (2015), quienes declaran que la educación indígena se encuentra atrapada en un discurso de carácter culturalista, que, lejos de resolver las distancias interculturales, se reduce a una panorámica estadística que responde a intereses políticos. De acuerdo con esto, las metodologías de la enseñanza del kichwa como segunda lengua atraviesan por procesos generalizadores y masificadores que, no fortalecen el uso de la lengua y su relación natural con las prácticas culturales identitarias, sino que limitan su uso a espacios reducidos y dominados por la práctica social y lingüística castellana.

5.1.3. Relación escuela-comunidad

La relación intrínseca entre la Educación Intercultural Bilingüe y las prácticas comunitarias aparece a todo lo largo del MOSEIB, desde sus principios fundamentales hasta su aplicación metodológica. Es por esta razón que la relación entre las Unidades Educativas Interculturales Bilingües y las comunidades en las cuales se encuentran ubicadas, resultan de vital importancia para el desarrollo del modelo. En el focus group, se planteó la situación de confinamiento como causa del aislamiento casi total de las comunidades. También se reflejó



la falta de conectividad como un obstáculo para la comunicación dialógica entre escuela y comunidad. En la mayoría de los casos, las comunicaciones consistieron en indicaciones de cumplimiento de tareas a través de la plataforma institucional u orientaciones sobre la entrega de actividades de la guía de apoyo.

Las prácticas culturales comunitarias fueron suspendidas debido al confinamiento, por lo que se limitaron a espacios reducidos familiares. La vida comunitaria en sí misma se vio paralizada y con ello, la transmisión de valores identitarios, mientras que el estilo estandarizado de enseñanza, caracterizado por la memorización y la repetición mecánica, sustituyó los aprendizajes vivencial y experiencial. A esta situación se añade la agudización de las crisis socio económicas atravesadas por los sectores vulnerables indígenas en el contexto de la pandemia, el daño en la salud de las familias comunitarias y los casos de muerte por Covid-19. Como menciona Kolirin (2020), además de tener grandes desventajas en cuanto al acceso tecnológico, las comunidades indígenas también fueron las más afectadas en recursos médicos y de atención primaria.

5.2. Fase de planificación

En esta fase se desarrollaron cinco talleres de capacitación sobre clase invertida. Como resultado, se planificaron diez temáticas de clase con la metodología propuesta. Los docentes elaboraron videos explicativos acerca de los distintos temas de clases, que fueron puestos a disposición de los estudiantes en la plataforma virtual. También se dispuso material complementario, para aclarar dudas sobre las actividades académicas y trabajos grupales e individuales como parte del estudio autónomo. El material de apoyo al aprendizaje contó con documentos bibliográficos, material etnocomunicativo y tutorías personalizadas.

Se propusieron actividades de aprendizaje basado en problemas que tomaban la situación real de las comunidades en el contexto del aislamiento y el riesgo de contagio y, a través de ello, la aplicación de vocabulario kichwa para la socioeducación y campañas de sensibilización en las comunidades. Las actividades contaron con un seguimiento individualizado a través de la plataforma y grupos interactivos de trabajo colaborativo.

5.3. Fase de observación

Mediante la aplicación de la guía de observación, los docentes recogieron las debilidades y fortalezas de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. Esto permitió analizar posteriormente las ventajas y desventajas que plantea la clase invertida para el proceso de aprendizaje. Los datos recogidos por los docentes durante las clases invertidas declaran los siguientes resultados:

- a) Una mejoría cualitativa en el desarrollo autónomo de los estudiantes durante la elaboración de materiales para las presentaciones en clase.
- b) Aplicación de conocimientos prácticos de la vida familiar y comunitaria a las reflexiones o resolución de los problemas propuestos en las distintas temáticas.
- c) El trabajo colaborativo entre los estudiantes en las distintas participaciones grupales y resolución de tareas, compartiendo entre ellos material de estudio y enriqueciendo las clases con ejemplos de reflexión y vivencia personal.
- d) El aprendizaje del kichwa se vio favorecido con ejemplos lingüísticos de la vida cotidiana, tradiciones orales, leyendas, frases coloquiales, propuestos por los estudiantes al ambiente de clase.
- e) Se complementó el material de apoyo didáctico para la enseñanza del kichwa con elementos etnocomunicativos, tales como: recetarios, glosarios, catálogos, iconografías, escenificaciones comunitarias, recopilación de tradiciones culturales, leyendas, arrullos y juegos tradicionales, entre otros.

A través de las guías de observación –que fueron utilizadas por los docentes durante el desarrollo de la práctica de la clase invertida como instrumento de recolección de evidencias del trabajo desarrollado– se



LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN, ET AL. CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUC...

pudo constatar mayor involucramiento durante los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, mediante la aplicación de la clase invertida. La herramienta les proporcionó una evidencia objetiva de las mejoras obtenidas y de los aspectos por mejorar con esta metodología, en cuanto a la educación intercultural y el aprendizaje del kichwa de una manera significativa. Al respecto, Latorre (2005), propone desde la investigación-acción educativa la conversión del aula en un espacio idóneo para la investigación y el desarrollo profesional, transformando la clase en una constante reflexiva acerca de los roles de docente y estudiante, mediante la interpretación de la realidad y el compromiso con su desarrollo continuo.

5.4. Fase de reflexión

En esta última fase de la investigación, los docentes intercambiaron sus aprendizajes con la clase invertida en la modalidad virtual de enseñanza, a través del grupo focal. El análisis descriptivo de la entrevista permite identificar las siguientes ventajas y desventajas durante la experiencia.

Entre las ventajas:

- a) Los estudiantes se mostraron más activos en la participación en clases y la comunicación con los docentes se volvió más fluida que en la clase magistral.
- b) Los materiales didácticos virtuales como videos, tutoriales y documentos facilitaron el intercambio de experiencias entre estudiantes y su aplicación en los contextos comunitarios específicos.
- c) La flexibilidad horaria para revisar el material dispuesto en la plataforma se adecuó a las condiciones de accesibilidad a internet y a los dispositivos digitales en los distintos hogares, posibilitando el mejor cumplimiento de actividades escolares.
- d) La posibilidad de trabajar a ritmos individuales también favoreció el compromiso de cumplimiento de los estudiantes y el rendimiento académico mejoró.
- e) El trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en problemas fortaleció las relaciones entre los estudiantes, mejorando la motivación y el estado de ánimo en las clases.
- f) Los docentes reflejaron mayor flexibilidad en cuanto a procesos de evaluación académica y una mejor disposición a trabajar en los aprendizajes individuales.
- g) La preparación de clases y de material de apoyo tuvo un efecto positivo en la creatividad de los docentes, con respecto a los contenidos impartidos. Se introdujeron nuevas formas de presentar los contenidos y de motivar a la clase a participar.
- h) La comunicación entre docentes y estudiantes se tornó más horizontal y fluida, existiendo momentos de camaradería y confianza con respecto a los procesos de aprendizaje y a las situaciones personales y familiares relacionadas a los mismos.

Entre las desventajas:

- a) Las actividades grupales se vieron obstaculizadas por los problemas de sincronización en el acceso a la conectividad. Algunos estudiantes no pudieron conectarse con sus compañeros y necesitaron actividades complementarias individuales.
- b) La calidad de la conectividad en algunos casos no era suficiente para visualizar los videos en la plataforma y los estudiantes debieron movilizarse a los infocentros y otros lugares de mejor acceso.
- c) El tiempo de dedicación al autoestudio fue variable entre los estudiantes. Mientras unos disponían tiempo suficiente para realizar las actividades, otros dedicaban tiempo a actividades laborales o familiares.

Los resultados descritos en esta fase concuerdan con los encontrados en investigaciones precedentes sobre la clase invertida. Domínguez-Rodríguez y Palomares-Ruiz (2020) aplicaron un cuestionario de satisfacción a estudiantes que experimentaron esta metodología y encontraron que más del 80% de los estudiantes se encontraban satisfechos en todos los aspectos investigados. De igual manera, Dong (2016), caracterizó a la clase invertida como una metodología adecuada para el aprendizaje del idioma.



6. CONCLUSIONES

El estudio permitió llegar a las siguientes conclusiones:

La metodología de estudio bajo el paradigma de la investigación- acción educativa, permitió el diálogo reflexivo durante las cuatro fases de la investigación. Los docentes se vieron involucrados de manera activa en el proceso investigativo y se produjo el análisis integrado de las distintas realidades educativas encontradas.

El ejercicio posibilitó la distinción de ventajas y desventajas en la aplicación de la clase invertida en los distintos contextos escolares, desde un empoderamiento de los docentes sobre el proceso de ejecución de las actividades en las distintas fases de investigación, cumpliéndose el objetivo general del trabajo.

Las ventajas de la aplicación de la clase invertida resultan eficientes para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, en cuanto al aprendizaje de la lengua kichwa, proporcionando a los docentes una metodología mucho más integral e interactiva y material variado para la aplicación en clases.

El modelo de la clase invertida fortaleció el protagonismo de los estudiantes acerca del proceso de aprendizaje, trasladando el saber sobre la lengua kichwa a espacios familiares y comunitarios a través del intercambio de experiencias vividas en el desarrollo de las actividades y la resolución de problemas académicos.

La aplicación metodológica de la clase invertida favoreció los procesos de interculturalidad y contextualización de la lengua kichwa. Posibilitó la articulación entre el material previo de estudio, la cotidianidad comunitaria y el contenido de las clases. Resultó, además, una experiencia novedosa que facilitó el acercamiento grupal en el marco de la virtualidad y un reconocimiento de la multiplicidad de realidades vividas durante la pandemia.

Las desventajas encontradas aluden a factores que responden a las desigualdades existentes en los sectores rurales y comunitarios, descritos a través del presente trabajo. Se desprende la necesidad urgente de disponer recursos y políticas de acción inmediata, para disminuir las brechas educativas existentes que afectan el ejercicio de los derechos a una educación intercultural.

La accesibilidad educativa para el ámbito de la educación intercultural bilingüe se vio atravesada por factores de orden macro que determinaron su efectividad. Los escenarios diversos que presenta la interculturalidad quedan invisibilizados ante un sistema estandarizado, que supone condiciones equitativas para la enseñanza cuando la realidad contextual enfrenta brechas y desigualdades que afectan su desempeño.

La educación intercultural bilingüe ha afrontado nuevos obstáculos durante la modalidad virtual, en cuanto a los logros educativos que habían sido alcanzados en la presencialidad. El aislamiento de las comunidades indígenas, unido a la prohibición de prácticas culturales en el estado de confinamiento, condujo a una disociación entre el ámbito educativo –significativamente marcado por el lenguaje dominante y la tecnología– y la vida comunitaria. En estos momentos, resulta difícil establecer con precisión cuánto del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se ha perdido en lo que concierne a la fidelidad de su aplicación; pero, si se toma como referencia el retroceso que ha habido en todo el proceso general educativo, la proyección no resulta muy alentadora.

La práctica de la lengua kichwa en el entorno virtual escolar tuvo un retroceso marcado, debido a las condiciones propias que plantea la enseñanza virtual, la disminución de los tiempos de interacción entre docentes y estudiantes fuera del espacio de clase y el uso estandarizado del lenguaje tecnológico.

El estudio ofrece posibilidades de enriquecimiento en escenarios educativos interculturales bilingües en la presencialidad. Los recursos utilizados en esta experiencia pueden ser adaptados al espacio presencial, a través de la combinación de estrategias metodológicas virtuales y físicas, en relación a la enseñanza del kichwa y las nuevas perspectivas que ofrece el MOSEIB.

Se recomienda la realización de estudios post pandemia en el ámbito de la educación intercultural bilingüe a fin de identificar, visibilizar y proponer soluciones a las nuevas problemáticas educativas que concierne el



LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN, ET AL. CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUC...

retorno a clases tomando en cuantas las nuevas condiciones socio económicas de las familias comunitarias ecuatorianas y las nuevas tendencias que proponga el MOSEIB en el retorno a la presencialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arráz, G., Lorenzo, A., Gómez, M. y Lorenzo, G. (2018) La clase invertida en la Educación Superior: percepciones del alumnado, *International Journal of Development and Educational Psychology, INFAD*, No.2 (1), 155 doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1197>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso *ALTERIDAD. Revista de Educación* 3(2), 64-82, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>.
- Domínguez Rodríguez, J.F. y Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Revista de educación Contextos Educativos*, 26, 261-275, doi: <http://doi.org/10.18172/con.4727>.
- Dong, Xiaona (2016). Application of Flipped Classroom in College English Teaching. *Creative Education* 7 (9), 1335-1339, doi: 10.4236/ce.2016.79138.
- Enriz, Noelia, García Palacios, Mariana, & Hecht, Ana Carolina. (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de covid-19. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108, http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100005&lng=es&ctlng=es.
- Elliot, J. (2000). *La investigación – acción en educación*, Ediciones Morata.
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. Avances en Supervisión educativa*, nº 19. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118/115>
- Gómez-Rendón, J. (2008). Spanish lexical borrowing in Imbabura Quichua. In T. Stolz, D. Bakker & R. Salas Palomo (Eds.), *Hispanisation: the impact of Spanish on the lexicon and grammar of the indigenous grammar of Austronesia and the Americas*, pp. 95-119, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2010). *Fascículo Provincial Imbabura*. <https://www.ecuadrenci.fras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/imbabura.pdf>.
- Kolirin, L. (30 de agosto, 2020). Indigenous tribe in Ecuador appeals for help to deal with coronavirus. *The Guardian* <https://www.theguardian.com/global-development/2020/aug/30/indigenous-tribe-in-ecuador-app-eals-for-help-to-deal-with-coronavirus>
- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Limerick, N. (2019). Three multilingual dynamics of indigenous language use that challenge standardized linguistic assessment. *Language Assessment Quarterly* 16 (4-5), 379-392, doi: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674313>.
- Matzumura, J. P., Gutiérrez, H., Zamudio, L. A. y Zavala, J. C. (2018). Aprendizaje invertido para la mejora y logro de metas de aprendizaje en el curso de metodología de la investigación en estudiantes de universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-21, doi: <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.9>.
- Melendo L. y Presól, A. (2018). La metodología flipped classroom en Educación Superior. Resultados de uso de LYNDIA como recurso para las pre – clases. *Revista de Comunicación de la SEECI*, No.46, doi: <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.46.77-92>.
- Miragall, M. y García-Soriano, G. (2016). Transformando una clase del grado en psicología en una flipped classroom. *@TIC. Revista d'Innovació Educativa*, 17, 21-29, doi: <https://doi.org/10.7203/artic.17.9097>
- Ministerio de Educación. (2019). *Actualización del Moseib*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/moseib/>.



REVISTA EDUCACIÓN LAS AMÉRICAS, 2021, VOL. 11, NÚM. 2, AGOSTO-DICIEMBRE, ISSN: 0719-7128

- Oñate, M.G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación* 4(1), 65-72. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>.
- Palomares Ruiz, A. y Cebrián Martínez, A. (2016). Una experiencia de Flipped Classroom o Aula Invertida en la Facultad de Educación de Albacete. En R. Roig-Vila (Coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 2860-2871). Barcelona: Octaedro.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico, *Educación y Educadores*, No. 7, 45-55, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 34., doi: <https://doi.org/10.5688/ajpe80234>.
- Sierra, N. y Tibán, A. (2015). La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Historia, balance y perspectivas. *Cátedra Indígena Intercultural*. Red de conocimientos ancestrales de Abya Yala. Recuperado de: <http://reduii.org/cii/?q=node/109>.
- Tenesaca, G. (2015). Perfil del docente intercultural bilingüe en la unidad educativa intercultural bilingüe “Quilloac”, cantón Cañar, período lectivo 2014-2015. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Universidad de Otavalo (2019). *Reglamento de ética de la investigación de la Universidad de Otavalo*. Otavalo: Universidad de Otavalo. Disponible en: <https://www.uotavalo.edu.ec/repositorio/reglamentos/reglamento-etica-investigacion.pdf>.
- Verimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: una revisión conceptual. *Alteridad* 14(2), 161-174, Disponible en: <https://www.ewdalyc.org/articulo.oa?id=467759601001>.



3.1.3. Artículo: Gestión pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo. Revista Axioma

AXIOMA

Gestión pedagógica para la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo, Ecuador

Ledys Hernández-Chacón¹, Alexander Lárez-Lárez¹, Ana Julia Romero-González¹, Karen Armas-Sánchez¹

¹Universidad de Otavalo, Ecuador

*Autor para correspondencia: lhernandez@uotavalo.edu.ec

Recibido: 2022/04/12

Aprobado: 2022/05/31

DOI: <https://doi.org/10.26621/ra.v1i26.796>

RESUMEN


El presente artículo propone la gestión académica como herramienta para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo, Ecuador. La investigación tuvo lugar durante la emergencia de la modalidad virtual de enseñanza producida por la pandemia del COVID-19, cuando se agudizaron las crisis educativas y socioeconómicas ya existentes en los contextos comunitarios, que obstaculizaron la aplicación del modelo educativo en el territorio. El objetivo de la investigación fue analizar la gestión pedagógica para la enseñanza en las escuelas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Para ello, se utilizó la metodología de la investigación- acción educativa, con la participación voluntaria de 16 docentes de la enseñanza básica media, que imparten clases en ocho unidades educativas interculturales bilingües del cantón. A través de las cuatro fases investigativas que propone la metodología y, aplicando el grupo focal y la observación participante como técnicas. Los resultados arrojan cambios positivos en los aspectos concebidos en el diseño metodológico: a) relación docente – estudiante; b) planeación de clases; c) herramientas virtuales de enseñanza; d) metodologías activas para el aprendizaje; e) formas de evaluación y apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Las conclusiones enfatizan en la gestión pedagógica como elemento fundamental para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, a partir de las experiencias docentes.

Palabras clave: gestión pedagógica, educación intercultural bilingüe, virtualidad, investigación- acción educativa

ABSTRACT

This article proposes academic management as a tool for strengthening Intercultural Bilingual Education in the Otavalo canton, Ecuador. The problem arises during the emergence virtual teaching modality caused by the COVID-19 pandemic, where the already existing educational and socioeconomic crises in community contexts worsened, which hindered the application of the educational model in the territory. The objective of this research was to analyze the pedagogical management for teaching in bilingual intercultural schools of the Otavalo canton. To do this, Educational Action- Research methodology was used, with the voluntary participation of 16 teachers of elementary school. Through the four investigative phases proposed by this methodology and, applying the focus group and participant observation as techniques, the results show positive changes in the aspects conceived in the methodological design: a) teacher-student relationship, b) lesson planning, c) virtual teaching tool, d) active methodologies for learning and e) forms of evaluation and pedagogical support for students with learning difficulties. The investigative process was carried out through the integration of the substantive university functions: academia, research, and links with society. The conclusions emphasize pedagogical management as a fundamental element for the strengthening of Bilingual Intercultural Education, based on teaching experiences.

Keywords: pedagogical management, intercultural bilingual education, virtuality, action- research in education

Ledys Hernández-Chacón  orcid.org/0000-0002-3706-1873

Alexander Lárez-Lárez  orcid.org/0000-0003-2763-5113

Ana Julia Romero-González  orcid.org/0000-0003-0979-0558

Karen Armas-Sánchez  orcid.org/0000-0003-1095-7642





INTRODUCCIÓN

La gestión pedagógica es un campo en desarrollo dentro de la gestión del conocimiento para el ámbito educativo. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza, unido a la implantación acelerada de la educación virtual en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19, coloca a la gestión pedagógica como un elemento de fuerza fundamental para la contención de los distintos desafíos emergentes en la enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de procesos organizativos y tecnologías en las organizaciones escolares se constituye en un factor determinante para la transformación educativa en el escenario del siglo XXI. El avance de la globalización, inherente a la sociedad del conocimiento, envuelve a los sistemas escolares en dinámicas de producción e intercambio de conocimientos en los que la descentralización de la enseñanza se hace inevitable.

Para autores como Minakata (2009), la gestión del conocimiento en el ámbito educativo es plausible como modelo de aprendizaje y mejoramiento organizacional. Adquiere un potencial transformador para el desarrollo, no solo de aprendizajes intelectuales sino, sobre todo, de competencias sociales y productivas efectivas en los contextos de incertidumbre que afrontan las nuevas generaciones.

Tal y como menciona López (2017), la gestión pedagógica puede entenderse de la siguiente manera:

Un proceso orientado al fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales (p.205).

Otros autores, como Cortez, comprenden la gestión pedagógica desde el desarrollo académico. En este sentido, se articula con la acción docente a través de instrumentos básicos como la unidad de aprendizaje; el calendario escolar, que establece una planificación. Cortez refiere también que el último aspecto de la gestión pedagógica es la evaluación académica. Menciona que su propósito es: "verificar el nivel de avance del programa experimental a fin de programar si fuera necesario o reformular de acuerdo con los resultados (Cortez, 2004, citado en Ventocilla, 2014, p.22).

Entre los principales beneficios que presenta la gestión pedagógica puede destacarse la visión de conjunto desde la cual se promueve el aprendizaje de toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes y otros actores confluente. La incorporación de los procesos de mejora continua coadyuva a elevar la calidad educativa y la integración de funciones educativas hacia el alcance de la visión institucional. Autores como García (2004), enfatizan en la eficiencia social que produce la gestión pedagógica en el ámbito educativo.

El ejercicio sistemático de la gestión pedagógica conduce permite el análisis conjunto e integral de las problemáticas, lo cual favorece la asertividad en la toma de decisiones. Esto conduce a identificar los componentes esenciales del proceso educativo que fundamentan los lineamientos y estrategias para la resolución de dichas problemáticas. En este sentido, la gestión pedagógica conduce a la integración de las funciones organizativas de la acción educativa, como bien señalan Mendoza y Bolívar (2016).

Aunque algunos autores usan los términos gestión escolar y gestión pedagógica de manera indistinta, es pertinente una distinción entre uno y otro. Si bien la gestión escolar está enfocada principalmente hacia la organización administrativa institucional, la gestión pedagógica incluye el conocimiento, los principios éticos y la acción docente orientada hacia la mejora de las prácticas educativas (Mendoza y Bolívar, 2016).

De esta manera, puede hablarse de una gestión pedagógica centrada en el aprendizaje. Los factores que circundan el aprendizaje, que van desde el logro académico hasta las condiciones socio económicas de estudio, corresponden al ámbito de la gestión pedagógica. Como plantean Loera et al. (2011), la gestión pedagógica hace referencia a:

Intervenir exitosamente en la configuración de oportunidades de aprendizaje para los alumnos a pesar de que existan dificultades, limitaciones o puntos de partida que dificultan que los alumnos muestren interés por lo que se enseña, y la manera en que se enseña en la escuela (p.13).

En consecuencia, la gestión pedagógica tiene su propio ámbito de acción en la práctica docente, está compuesta por su propio cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos y tiene propósitos específicos en función de las necesidades educativas en los diversos contextos escolares. Desde la gestión pedagógica se planifican, diseñan, ejecutan y evalúan las estrategias institucionales que conllevan a la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo plantea la aplicación de un pilotaje sobre gestión pedagógica centrado en la educación intercultural bilingüe (EIB) en ocho unidades educativas interculturales del cantón Otavalo. La EIB, como propuesta educativa que concierne a la diversidad étnica y cultural ecuatoriana, parte de su propio modelo educativo que contiene las estrategias metodológicas para el aprendizaje, basadas en la pluralidad de saberes y el interaprendizaje (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019).

Sin embargo, el aterrizaje del modelo a los distintos contextos educativos resulta un proceso mucho más complejo que sus postulados teóricos y metodológicos. Como plantea Conejo (2008), el recorrido histórico que ha tenido la EIB desde sus inicios hasta la actualidad en Ecuador no ha estado exento de crisis y confrontaciones a nivel educativo, político, económico y cultural, por mencionar algunos.

Las condiciones de interculturalidad y bilingüismo propias de las comunidades indígenas se ven atravesadas en el sistema escolarizado debido a contradicciones paradigmáticas desde la acción educativa. Estas van desde inconsistencias entre el modelo de educación general y el intercultural hasta la presencia del castellano como lengua dominante en el ámbito escolar comunitario, debido a que los docentes de lengua hispana, superan en mayoría a los docentes bilingües. Desde esta hegemonía institucional se produce una negación de los saberes indígenas, sus prácticas culturales y el uso de su lengua propia.

La diversidad cultural y epistemológica concebida en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se invisibiliza bajo la aplastante maquinaria institucional que responde a prácticas educativas colonizadoras y masificadoras en donde la multiplicidad epistémica no tiene lugar. Como afirma Collado (2017): "Al maximizar esta asimetría se incrementa la ignorancia respecto a otros saberes, llegando a declarar su inexistencia" (p.49).



AXIOMA

Ledys Hernández, Alexander Lárez, Ana Julia Romero, Karen Armas

En el caso del cantón Otavalo, con una población mayoritariamente indígena perteneciente a la nacionalidad kichwa, el 65,7% de la población reside en áreas rurales comunitarias (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010). De acuerdo con los datos proporcionados por la autoridad educativa, existen 20 Centros de Educación Intercultural Bilingüe, distribuidos en las comunidades rurales, con un total de 322 docentes, de los cuales solo el 20,8% son bilingües kichwa hablantes.

En el contexto descrito anteriormente, pueden suponerse las desigualdades socio educativas que atraviesan los procesos de aprendizaje para la EIB. A esto se sumó la crisis que atravesó el sector educativo durante el salto a la modalidad virtual de enseñanza, que agudizó las brechas existentes en cuanto a accesibilidad a internet, disponibilidad de recursos tecnológicos y manejo de herramientas virtuales en los procesos de enseñanza. La vulnerabilidad de las comunidades indígenas puso en evidencia falencias históricas y actualizadas de la EIB.

Por esta razón, el presente estudio parte de la identificación de problemas que enfrentaron los docentes de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo para proponer la aplicación de la gestión pedagógica como estrategia resolutoria a las mismas. Con un enfoque crítico, conducido desde la metodología de la investigación – acción en el ámbito educativo, en un esfuerzo mancomunado por mejorar la calidad educativa desde la acción docente.

MÉTODOS

El enfoque con el que se desarrolló la experiencia fue de corte cualitativo, dentro del paradigma de la investigación – acción en contextos educativos. Desarrollada por Kurt Lewin y aplicada al contexto educativo por Elliot (2000), Colmenares y Piñeiro (2008), la proponen como una herramienta heurística útil para la comprensión y transformación de las prácticas y realidades socio – educativas, por lo que resulta pertinente al tipo de estudio planteado.

Conforme con las autoras, esta metodología se compone de varias fases o momentos, descritos anteriormente por otros autores (Teppa, 2012; Latorre, 2005; Yuni & Urbano, 2005). En síntesis, estas fases pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- diagnóstico;
- planificación;
- observación;
- reflexión – transformación

Cada uno de estos momentos investigativos se incorpora al siguiente desde una espiral dialógica y reflexiva que confiere profundidad al proceso de análisis. Aun cuando el alcance de la investigación fue de carácter exploratorio, debido a las limitaciones propias del acercamiento virtual al objeto de estudio, las fases investigativas permiten dar un giro interpretativo más comprometido con la acción transformadora de la realidad educativa.

Objetivo

Analizar la gestión pedagógica para la enseñanza en las escuelas interculturales bilingües del cantón Otavalo.

Objetivos específicos:

1. Identificar las dificultades educativas de la educación intercultural bilingüe en el contexto escolar comunitario del cantón Otavalo.
2. Aplicar procesos de gestión pedagógica para la enseñanza intercultural bilingüe.
3. Valorar desde la perspectiva de los docentes el uso de la gestión pedagógica para la enseñanza intercultural bilingüe.

VARIABLES DE INTERÉS

Para el estudio se estableció como variable de interés la gestión pedagógica. Esta variable ha sido definida por Viveros & Sánchez (2019), como el manejo de aula a través de las distintas actividades académicas.

Participantes

En el estudio participaron de manera voluntaria 16 docentes de la enseñanza básica media de ocho unidades interculturales bilingües del cantón Otavalo. El proceso se llevó a cabo a través de la invitación por correo electrónico a talleres de capacitación con el uso de la plataforma virtual Teams.

Técnicas e instrumentos

Según las fases investigativas que propone la investigación – acción educativa, se implementaron dos técnicas para la recolección de datos. Durante las fases de diagnóstico y de reflexión se aplicó la técnica del grupo focal con una guía de entrevista participativa como instrumento. En las fases de planificación y observación se aplicó la técnica de la observación participante con una guía de observación, correspondiente a cada una de las temáticas desarrolladas en los talleres virtuales.

Ambos instrumentos utilizados: la guía de entrevista y la guía de observación fueron sometidas a un proceso de validación por juicio de expertos para lo cual se diseñó una matriz de validación y se contó con cinco expertos de pedagogía y educación intercultural bilingüe.

Procedimiento

El procedimiento siguió las fases establecidas por la investigación – acción. En la fase diagnóstica, se aplicó la entrevista participativa al grupo focal, constituido por los 16 docentes, quienes expusieron las dificultades educativas que se recogen en la Tabla 1 del capítulo Resultados y Discusión. De esta fase surgió una propuesta de capacitación en los ámbitos que corresponden a la gestión pedagógica.

En la fase de planificación, se desarrollaron cinco talleres virtuales de capacitación docente, enfocados en la producción de conocimiento con respecto a la gestión pedagógica para la enseñanza intercultural bilingüe, en conformidad con los siguientes ámbitos: a) relación docente – estudiante en la modalidad virtual de enseñanza; b) planeación de clases; c) herramientas virtuales de enseñanza; d) metodologías activas para el aprendizaje; e) evaluación y apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En la fase de observación, se realizó un acompañamiento a los docentes en la aplicación de las herramientas trabajadas en los talleres dentro de sus espacios educativos. En esta fase, se utilizó la técnica de la observación participante con la guía diseñada como instrumento.

Finalmente, en la fase de reflexión, se trabajó nuevamente con el grupo focal, aplicando la entrevista participativa. Los docentes debatieron acerca de los resultados obtenidos en los distintos ámbitos trabajados y valoraron los resultados recogidos en la guía de observación mediante la interpretación de los documentos. La fase reflexiva concluyó con la propuesta de estrategias de capacitación y difusión de las herramientas de gestión pedagógica dentro de sus entornos institucionales.

El procesamiento de los datos recopilados se realizó mediante el análisis de contenido cualitativo, estableciendo categorías y contrastando los hallazgos con fuentes documentales.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos recogidos mediante la aplicación de los instrumentos en las distintas fases de investigación fueron procesados mediante categorías de análisis correspondientes a la gestión pedagógica. Los principales hallazgos de la fase diagnóstica se exponen en la Tabla 1:

del modelo planteado para la educación intercultural bilingüe y la incorporación del modelo general unificado conduce a la agudización de los procesos de aculturación y pérdida de las lenguas indígenas ya existentes en el entorno escolar comunitario, tal y como plantean autores como Paronyan & Cuenca (2018).

Tabla 1. Categoría de análisis de la fase diagnóstica

	Categorías de análisis				
	Relación docente – estudiante	Planeación de clases	Herramientas virtuales de enseñanza	Uso de metodologías activas para el aprendizaje	Evaluación y apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje
Grupo focal	Autoridad del conocimiento centrada en el docente. Pérdida de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Distanciamiento entre docentes, estudiantes y padres de familia debido al confinamiento. Alto ausentismo escolar.	Aplicación del modelo de enseñanza general unificada y abandono del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Disposición de material de estudio a través de plataforma educativa. Seguimiento de asistencia y atención a clase mediante mecanismos de control visual (uso de cámara)	Carencia de estrategias metodológicas para el entorno virtual de enseñanza. Desconocimiento de herramientas virtuales para la enseñanza	Formato de enseñanza tradicional expositivo por parte del docente. Pasividad de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Aplicación de guía de apoyo pedagógico entregada por la autoridad educativa. Desconocimiento por parte de los docentes sobre metodologías activas para la enseñanza en la modalidad virtual.	Disminución del rendimiento académico en las distintas asignaturas. Formato de evaluaciones mediante examen escrito. Pérdida del uso de la lengua kichwa en las clases en línea. Mecanismos de control visual (cámaras) durante los exámenes. Evaluaciones sumativas como única fuente de calificaciones. Evaluaciones parciales de acuerdo con el cronograma establecido por la institución. Calificación de tareas en plataforma educativa. Tutorías grupales mediante plataforma. Ampliación de plazos de entrega para deberes y trabajos que no alcanzan las calificaciones mínimas

Como muestran los resultados expuestos en la Tabla 1, durante la fase diagnóstica se identificaron las dificultades educativas en la modalidad virtual de enseñanza en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe para cada una de las categorías de análisis. Debe tomarse en cuenta que en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SSIB, 2013), el desarrollo educativo se encuentra intrínsecamente relacionado con las prácticas comunitarias y el uso y revalorización de las lenguas, saberes y prácticas culturales específicas.

Las orientaciones metodológicas propuestas por el MOSEIB incluyen referentes vivenciales como el uso del calendario indígena, las cartillas de saberes ancestrales, los ciclos vivenciales, los armonizadores de saberes, entre otros. El proceso de enseñanza – aprendizaje está caracterizado por el interaprendizaje en la organización micro curricular, considerando la transferencia de saberes indígenas al entorno escolar (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2019). El abandono

A su vez, las dificultades presentadas por los docentes en el manejo tecnológico, unido al formato tradicional de clase, caracterizado por la exposición de contenidos por parte del docente, condujo al desinterés por el aprendizaje y el bajo rendimiento escolar. Hay que tomar en cuenta factores extracurriculares como el ausentismo escolar y la carencia de apoyo familiar a los procesos de enseñanza que también fueron recogidos como obstáculos. Estos resultados coinciden con lo encontrado en las investigaciones de Oñate y Cañas (2019), para quienes las desigualdades sistémicas en los sectores vulnerables se vieron agudizadas en el periodo de pandemia.

Luego del levantamiento inicial sobre la situación que atravesaban los docentes y la identificación de las dificultades principales planteadas en el grupo focal, se realizaron los talleres y, posteriormente se ejecutó la fase de observación sobre el desempeño de los docentes en la gestión pedagógica, de acuerdo con los criterios trabajados. Los resultados se recogen en la Tabla 2:



Tabla 2. Categoría de análisis de la fase observación

Categorías de análisis					
	Relación docente – estudiante	Planeación de clases	Herramientas virtuales de enseñanza	Uso de metodologías activas para el aprendizaje	Evaluación y apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje
Observación participante	Participación estudiantil en clases a través de actividades colaborativas y resolución de problemas.	Planificación de actividades de investigación para el aprendizaje del kichwa. Manejo del docente de plataformas interactivas para la enseñanza en línea. Inclusión de técnicas audiovisuales para el desarrollo de clases y tareas.	Uso de herramientas digitales variadas, plataformas en línea como: Mentimeter, Mindmaster, Canva, Quizzizz y gamificación: Socrative, Kahoot, Edmodo, y Gennially	Aplicación de actividades de trabajo colaborativo para el desarrollo de los contenidos: Entrevistas, diseños iconográficos, recetas familiares, tradiciones orales.	Manejo de tutorías personalizadas como apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Incorporación de videos tutoriales para el asesoramiento a tareas asignadas. Inclusión de la coevaluación y autoevaluación como evaluación formativa.

En la tabla 2, se puede apreciar que la observación participante mostró la incorporación de las herramientas para la gestión pedagógica trabajadas en los talleres dentro de la acción docente. La guía de observación arrojó la inclusión de varias técnicas y actividades interactivas en la planificación y el desarrollo de las clases virtuales. También se observó el uso de herramientas digitales y plataformas en línea como: *Mentimeter*, *Mindmaster*, *Canva*, *Quizzizz*, entre otros. Asimismo, se introdujeron herramientas de gamificación como: *Socrative*, *Kahoot*, *Edmodo*, y *Gennially*.

Entre las actividades de clase desarrolladas para la enseñanza de la lengua kichwa, los docentes incluyeron metodologías activas de

aprendizaje tales como: la aplicación de entrevistas por parte de los estudiantes, productos audiovisuales; diseños de iconografía comunitaria; recopilación de recetas familiares, saberes ancestrales e historias orales. En la guía de observación se recogieron también cambios en los métodos evaluativos como la aplicación de rúbricas de evaluación y la evaluación formativa. Esto representa una transformación importante en la gestión pedagógica en cuanto a esta categoría.

Finalmente, la última fase condujo al grupo focal a la reflexión sobre los cambios ocurridos en cuanto a la gestión pedagógica. En la Tabla 3 se presentan los resultados principales:

Tabla 3. Categoría de análisis de la fase de reflexión

Categorías de análisis					
	Relación docente – estudiante	Planeación de clases	Herramientas virtuales de enseñanza	Uso de metodologías activas para el aprendizaje	Evaluación y apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje
Grupo focal	Mejoría en las relaciones entre docente y estudiante. Adaptación de tareas y evaluaciones a las necesidades educativas	Incorporación de elementos propios del currículo intercultural a la planeación de clases. Flexibilidad en el seguimiento al cumplimiento de tareas. Uso de métodos interactivos de atención a clases con herramientas de trabajo conjunto en línea, creación de grupos virtuales colaborativos y gamificación.	Versatilidad en el manejo de herramientas para la enseñanza, dinamización de las clases	Cambio del formato tradicional de enseñanza por estrategias audio visuales, uso de páginas web, trabajo colaborativo en línea, juegos didácticos.	Atención a necesidades educativas específicas de los estudiantes. Mayor atención a las necesidades educativas que a los resultados académicos. Moderada mejoría en los resultados académicos sobre los contenidos impartidos.



En la fase de reflexión, como se puede observar en la tabla 3, el grupo focal valoró el desempeño de la gestión docente en cada uno de los ámbitos investigados. Los docentes manifestaron su satisfacción con el manejo de herramientas y metodologías que condujeron a una mejora en el desempeño de su gestión pedagógica. Expresaron haber sentido un cambio en la relación docente -estudiante, centrada en la dinamización de las clases, la mejora en la participación estudiantil y el desempeño académico general.

CONCLUSIONES

Las dificultades identificadas en el desarrollo del trabajo reflejan la crisis atravesada en las unidades educativas estudiadas durante el cambio emergente a la modalidad virtual de enseñanza en el período de la pandemia del COVID-19. Crisis que se agudiza en la Educación Intercultural Bilingüe debido, en primer lugar, al modelo pedagógico MOSEIB (SSEIB, 2013) que enfatiza en el rescate y conservación de las lenguas y saberes ancestrales indígenas desde el interaprendizaje. En segundo lugar, debido a las brechas socioeconómicas presentes en los ambientes escolares comunitarios de la EIB en el cantón Otavalo, que se evidenciaron como sectores educativos altamente vulnerables.

La metodología de investigación- acción permitió la profundización de los análisis de datos a través de las cuatro fases investigativas. Se generaron procesos de autorreflexión que condujeron a la concientización de las necesidades docentes en cuanto a capacitación en la gestión pedagógica.

Los datos presentados demuestran que la gestión pedagógica se visualizó como un elemento primordial para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la modalidad virtual. Encauzar las diversas acciones de los docentes en procesos sistemáticos para la enseñanza virtual, que incluyeron los distintos aspectos pedagógicos condujo a una mejora en la calidad educativa y al empoderamiento de los docentes en la búsqueda de soluciones a los problemas emergentes.

Por otro lado, la integración de las funciones sustantivas universitarias: academia, investigación y vinculación con la sociedad en el estudio permitió el acompañamiento a los docentes durante el proceso de adquisición y producción de conocimientos con respecto a la gestión pedagógica. A la vez, consolidó la relación teórico - práctica de los estudiantes universitarios en un contexto de alta sensibilidad educativa.

Finalmente, el tratamiento de este tipo de situaciones complejas resulta siempre en un cúmulo de posibilidades de abordaje y análisis. Lejos de considerarse un tema terminado, cada aspecto tratado abre la discusión académica desde nuevas interrogantes y genera una dialéctica evolutiva constante. El presente trabajo introduce el debate académico hacia nuevas estrategias de mejoramiento continuo en las instituciones interculturales bilingües, desde la perspectiva de la gestión pedagógica.

Agradecimientos

El presente trabajo corresponde a la contribución de los autores de acuerdo a la siguiente distribución: conceptualización y metodología: Hernández Chacón, Ledys; diseño y validación de instrumentos: Lárez Lárez, Alexander; compilación de datos previo análisis: Armas Sánchez, Karen; análisis de resultados y discusión, Hernández Chacón, Ledys y Romero González Ana Julia; redacción y preparación del borrador original: Hernández Chacón Ledys; revisión y edición: Lárez Lárez Alexander y Armas Sánchez Karen; adquisición del financiamiento: Hernández Chacón Ledys. Todos los autores han leído y aceptado la versión pública del documento.

Contribución de los autores: El presente trabajo corresponde a la contribución de los autores de acuerdo a la siguiente distribución: conceptualización y metodología: Hernández Chacón, Ledys; diseño y validación de instrumentos: Lárez Lárez, Alexander; compilación de datos previo análisis: Armas Sánchez, Karen; análisis de resultados y discusión, Hernández Chacón, Ledys y Romero González Ana Julia; redacción y preparación del borrador original: Hernández Chacón Ledys; revisión y edición: Lárez Lárez Alexander y Armas Sánchez Karen; adquisición del financiamiento: Hernández Chacón Ledys. Todos los autores han leído y aceptado la versión pública del documento.

Fuente de financiamiento: Esta investigación fue financiada por la Universidad de Otavalo mediante aprobación de convocatoria a concurso de proyectos de investigación de la Dirección de Investigación 2019-2022.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Collado, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: retos y desafíos epistemológicos. *Revista Nuestra América* 5 (9), 38-57, https://www.academia.edu/32665358/Interculturalidad_y_descolonialidad_Retos_y_desafios_epistemologicos
- Colmenares, A.M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio - educativas. *Revista de Educación Laurus* 14 (27), 96-114, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, La propuesta y su proceso. *Alteridad* 3 (2), 64-82, <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>
- Elliot, J. (2000). *La investigación- acción en educación*, 4ta ed. Madrid: Morata S.L.
- García, J.M. (2004) *La administración y la gestión educativa*. <http://www.crefal.edu.mx/biblioteca/digital/CEFRAL>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2001). *Ecuador en cifras*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Fasciculos_Censales/Fasc_Cantonales/Imbabura/Fasciculo_Otavalo.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 3ra ed. España: Graó.
- Loera Valera, A.; García, E. y Cázares, O. (2011). *Gestión pedagógica centrada en el aprendizaje*. México: Fundación de Empresarios por la Educación Básica en México Heurística Educativa.
- López – Paredes, M.A. (2017). La gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Ciencias de la Educación*, 3, 201-215, DOI: 10.23857/dc.v3i1.384
- Mendoza, F.M. y Bolívar, M.E. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos en las escuelas rurales. *Negotium*, 12(35), 39-55, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78248283004>
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica*, 32, 1-21, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812141008.pdf>
- Paronyan, H. y Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Revista Transformación* 14(3), 310-326, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300310&lng=pt&nrm=iso



- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ministerio de Educación, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- Teppa, S. (2012). *Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Ventocilla, J.A. (2014). *Gestión pedagógica y calidad educativa de las instituciones educativas públicas del distrito Hualmay*. UGEL09-2014. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4988>.
- Viveros, S. M. y Sánchez, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad* 10 (5), 424-433, <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción*. Córdoba: Editorial Brujas.



3.2. Capítulo de libro

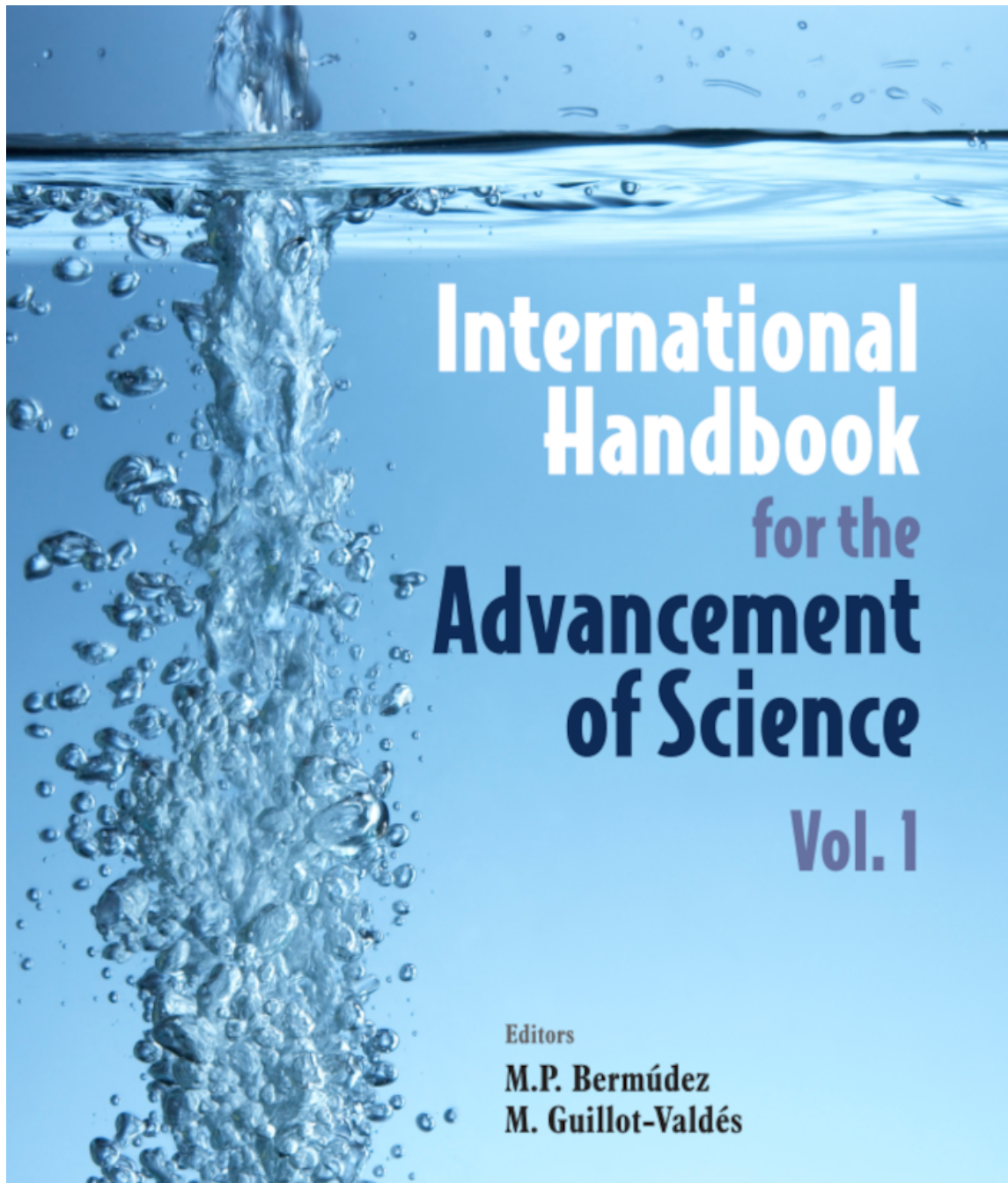


**3.2.1. Capítulo de libro: Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia:
nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo**

03 FEB 2023

**International Handbook for the Advancement of Science
Vol. 1, 1^a ed., octubre 2022**

PORTADA





ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili



© 2022 [Thomson Reuters (Legal) Limited]



03 FEB 2023

International Handbook for the Advancement of Science Vol. 1, 1ª ed., octubre 2022

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTO DE PANDEMIA: NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFÍOS EN EL CANTÓN OTAVALO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTO DE PANDEMIA: NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFÍOS EN EL CANTÓN OTAVALO

HERNÁNDEZ CHACÓN, L.
Universidad de Otavalo

I. INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Coronavirus, puso en evidencia las desigualdades que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe. El deterioro del uso de la lengua ancestral *kichwa*, las prácticas culturales y la identidad étnica, se incrementó debido al aislamiento de las comunidades indígenas y la implementación de la modalidad virtual de enseñanza.

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador es un tema controvertido debido a los distintos contextos histórico- sociales que ha atravesado. Autores como Vernimmen Aguirre (2019), plantean que la concepción de un Estado plurinacional e interétnico, como el ecuatoriano, supone constantes desafíos dentro del ámbito educativo. La reivindicación de lenguas y prácticas ancestrales, la metodología de enseñanza con atención a la diversidad y la construcción de una educación incluyente y equitativa, resultan más factibles de insertar en el discurso que en la práctica.

Los procesos de castellanización, tanto en lenguas como en prácticas culturales, se impulsan a través de: docentes hispano hablantes, material educativo estandarizado y metodologías tradicionales, que refuerzan el dominio hispano -mestizo y el abandono de la lengua ancestral. Hay inconsistencias que van desde la normativa hasta sus intentos de implementación en territorios indígenas con docentes hispano hablantes monolingües. De acuerdo con Rodríguez Cruz (2018): "al no ir acompañada la interculturalidad de políticas adecuadas de igualdad social, económica y cultural, la población indígena sigue anclada en las mismas posiciones asimétricas respecto a la mayoría de la sociedad blanco- mestiza" (p. 233).

Según muestran los análisis realizados por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2020), la pandemia recrudesció el estado de vulnerabilidad de las comunidades rurales indígenas y limitó en extremo sus posibilidades de acceso educativo: enfrentar la pandemia está directamente relacionado con el territorio. Desde el acceso al agua potable hasta la conectividad a Internet, estas comunidades presentan brechas desventajosas para subsistir durante el confinamiento.

En consecuencia, las desigualdades sistémicas de la Educación Intercultural Bilingüe se agudizaron durante la emergencia sanitaria. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020), en el año 2020, sólo 53,2% de los hogares ecuatorianos contaba con Internet. En concordancia, Oñate y Cañas (2021), estiman que en las zonas rurales 92% de los hogares no cuenta con computadoras y 97% no tiene acceso a Internet.

Si bien el Ministerio de Educación hizo esfuerzos para solventar estas carencias mediante guías pedagógicas impresas de autoaprendizaje (Granda, 2020), estas no contemplaron los principios pedagógico-metodológicos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, recurriendo al modelo tradicional memorístico e invisibilizando las lenguas y saberes ancestrales.

Este estudio recoge las reflexiones de docentes participantes de las unidades interculturales bilingües seleccionadas, acerca de sus vivencias educativas durante la pandemia en comunidades indígenas *kichwas* del cantón Otavalo, provincia de Imbabura.

II. OBJETIVOS

– Analizar repercusiones que ha traído la pandemia del Coronavirus en las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador.

III. MÉTODO

La investigación corresponde al método cualitativo. Se enmarca en la metodología Investigación - Acción Participativa, aplicada en el ámbito pedagógico dentro de contextos culturales específicos. Esta metodología, con orígenes epistémicos en Kurt Lewin, fue formulada por Fals Borda (2006), dentro del campo de la sociología y por Elliot (2000), en el campo de la educación. Su enfoque heurístico plantea transformar la realidad socio educativa mediante una profunda comprensión del contexto de estudio.

La Investigación - Acción Participativa es una fusión entre la investigación y la acción a través de la cual la realidad puede ser transformada. Ello supone un compromiso investigativo del conocimiento vivencial que deriva de la acción transformadora de la realidad investigada. Adoptar esta metodología permite construir propuestas de solución a las carencias educativas agudizadas durante la pandemia del Coronavirus, a través de diálogos y reflexiones colaborativas entre distintos actores educativos locales.

1. PARTICIPANTES



El universo poblacional de la investigación fue de 322 docentes de 20 unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Para la selección de los participantes, se utilizó el muestreo criterial, basado en los siguientes criterios: a) homogeneidad étnica: docentes de escuelas comunitarias de nacionalidad *kichwa*; y b) bilingüismo: docentes *kichwa*-hablantes e hispano-hablantes.

Con los criterios anteriormente definidos, la muestra representativa fue de 60 sujetos bilingües en *kichwa* y castellano, con las siguientes características:

Nacionalidad: *kichwa*

Sexo: 14 mujeres/46 hombres

Rango de edad: 36-45 años

Nivel de instrucción: Tercer Nivel

Ámbito laboral: unidades educativas interculturales bilingües

Nivel de enseñanza: Educación Básica

Ubicación: Cantón Otavalo, provincia Imbabura.

2. VARIABLES DE INTERÉS

Las variables del estudio fueron: a) Aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con tres descriptores: bases curriculares, metodología de enseñanza y recursos didácticos. b) Accesibilidad a recursos tecnológicos para docentes y estudiantes, con dos descriptores: conectividad comunitaria y recursos disponibles. c) Competencia tecnológica docente, con un descriptor: nivel de conocimiento de herramientas virtuales para la enseñanza; d) Uso docente de la lengua *kichwa*, con dos descriptores: uso sistemático en clase y uso a-sistemático, e) Relación escuela - comunidad, con el descriptor: prácticas comunitarias.

3. FUENTES DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo del estudio se utilizó como fuente de información primaria el grupo focal aplicando entrevistas participativas. La guía de entrevista fue elaborada en base a las variables de interés y sometida previamente al proceso de validación mediante juicio de expertos (Hernández Salazar, 2008). Como fuente secundaria se realizó una búsqueda documental con las investigaciones afines en el último año.

4. PROCEDIMIENTO

El grupo focal se llevó a cabo con los 60 participantes en cuatro sesiones de trabajo mediante plataforma virtual. Previamente, los participantes firmaron un acuerdo de consentimiento de acuerdo con la normativa ética de investigación de la Universidad de Otavalo. Las entrevistas fueron grabadas en cada sesión y, posteriormente, se realizó el análisis de contenido contrastando los hallazgos obtenidos con la literatura revisada.

IV. RESULTADOS

El análisis de los datos permitió establecer los principales resultados, presentados en la [Tabla 1](#):

Tabla 1

Resultados del Análisis de variables en grupos focales

VARIABLES	DESCRPTORES	RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL
a) Aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	Bases curriculares	Desaparición de la diversidad de actores educativos y valores del modelo
	Metodología de enseñanza	Pedagogía estandarizada y clase tipo magistral
	Recursos didácticos	Incompatibilidad de recursos didácticos del modelo con la modalidad virtual de enseñanza
b) Accesibilidad a los recursos tecnológicos para docentes y estudiantes	Conectividad comunitaria	Incremento de inasistencia y deserción escolar por falta de conectividad
	Recursos disponibles	Carencia de recursos tecnológicos
c) Competencia tecnológica docente de enseñanza	Nivel de conocimiento de herramientas virtuales para la enseñanza	Desconocimiento docente sobre herramientas virtuales de enseñanza Ausencia de capacitaciones pertinentes
	Uso sistemático en clase	Castellano como lengua dominante
d) Uso docente de la lengua <i>kichwa</i>	Uso a-sistemático	Inexistencia de actividades extracurriculares para fortalecimiento de la lengua <i>kichwa</i>



e) Relación escuela- comunidad

Prácticas comunitarias

Suspensión de prácticas comunitarias por confinamiento

Nota. Se muestran los resultados de mayor coincidencia en los grupos focales

V. DISCUSIÓN

El cantón Otavalo de la provincia de Imbabura, Ecuador, está compuesto por once parroquias, nueve son rurales con comunidades indígenas. La nacionalidad kichwa representa 57,24% de la población otavaleña (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010) y la Educación Intercultural Bilingüe es fundamental en el sistema educativo local, rigiéndose por su propio modelo, cuyos fundamentos curriculares, metodológicos y didácticos están basados en las cosmovisiones de las nacionalidades y pueblos indígenas del país.

Los datos presentados en la [Tabla 1](#), muestran que la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se ha vuelto impracticable durante la pandemia. La modalidad virtual aplicada evidenció falencias en la aplicación del modelo y brechas económicas y tecnológicas entre la educación urbana y rural.

La suspensión de clases presenciales provocó dificultades para implementar dicho modelo curricular, que supone la interacción continua de todos los actores educativos, incluyendo familia y comunidad. Las clases se concentraron en la interacción directa entre docentes y estudiantes con una metodología tradicional: la clase magistral. Asimismo, los valores cosmológicos, sociológicos y psicológicos del modelo quedaron excluidos ante la urgencia de cumplir los objetivos y el cronograma curriculares. Las guías de autoaprendizaje diseñadas como complementarias a la enseñanza virtual, no eran retiradas a tiempo por los padres de familia o estudiantes y no tuvieron retroalimentación docente, provocando retrocesos en el aprendizaje. Esto coincide con lo descrito por autores como Mateos Cortés y Díetz (2020).

Si bien teóricamente, este modelo concibe la modalidad virtual de enseñanza, la realidad y el des-equipamiento de las comunidades indígenas rurales, imposibilitaron su aplicación. La inasistencia por no-conexión a Internet llegó hasta 80%, pues mayoritariamente, los hogares no tienen dispositivos digitales o bien, tienen un solo teléfono celular con acceso limitado a Internet. Los estudiantes debían caminar varios kilómetros para acceder a Info-centros saturados con baja calidad de conexión, equipos desactualizados, convirtiéndose en espacios riesgosos de contagio. Además, debido a la crisis económica, muchas familias retiraron a sus hijos de la escuela para dedicarse a labores del campo. Autores como Granda (2020), plantean situaciones similares en contextos afines.

Por otro lado, los docentes enfrentaron una situación nueva de enseñanza sin preparación para ello: la mayoría desconocía herramientas básicas para la enseñanza virtual (*Educaplay*, *Kahhot*, etc.), por lo que sus clases mantuvieron un formato de presencialidad, basados en la clase magistral.

La enseñanza de la lengua *kichwa* se redujo exclusivamente a una clase. Aunque hubo algunos lineamientos para la educación intercultural, no se incluyeron los derechos a la lengua ancestral y sus procesos de enseñanza. Las actividades de aprendizaje autónomo siguieron el formato general de la plataforma educativa, limitando extremadamente, la interacción social entre la escuela y su comunidad. Esta problemática es descrita también en las investigaciones de Solano Solano (2020).

En general, los resultados ponen de manifiesto: a) la emergencia de nuevos desafíos para la Educación Intercultural Bilingüe, considerando sus principios pedagógicos de contextualización lingüística-cultural del currículo planteados por el modelo; b) las crecientes brechas educativas existentes entre lo rural y lo urbano; y c) la aceleración de procesos de aculturación mediante la enseñanza en línea.

VI. REFERENCIAS

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2020). *Medidas por el COVID-19 y pueblos indígenas en América Latina*. <https://www.clasco.org/medidas-por-el-covid-19-y-pueblos-indigenas-en-america-latina/>.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación* (4ta. Ed.). Morata.
- Fals Borda, O. (2006). The North – South convergence: A 30-years first-person assessment of par. *Action Research*, 4(3), 351-358. <https://doi.org/10.1177/1476750306066806>.
- Granda, S. (2020). *Educación indígena en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador*. https://www.researchgate.net/publication/343140437_Educacion_indigena_en_tiempos_de_pandemia_La_experiencia_del_Ecuador_1.
- Hernández Salazar, P. (2008). *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. UNAM
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Resultados del Censo de población y vivienda 2010. Fascículo Provincial Imbabura*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/imbabura.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). *Encuesta de tecnologías de la información y la comunicación*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>.
- Mateos Cortés, L. S. y Díetz, G. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y pocas luces. *Educación en la Diversidad* 1, 34-42.
- Oñate, M. G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación* 4(1), 65-72. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos*, 60, 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>.



Solano Solano, J. A. (2020). *Pérdida de la lengua kichwa en los estudiantes del octavo año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Quilloac, cantón Cañar 2018 - 2019*. Universidad Técnica Salesiana.

Vernimmen Aguirre, G. M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, una revisión conceptual. *Alteridad* 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>.

© 2022 [Thomson Reuters (Legal) Limited]



3.3. Presentación y discusión de resultados



El presente acápite expone los resultados más significativos obtenidos en el trayecto investigativo. Para una mejor muestra y análisis de los mismos, los hallazgos se declaran de acuerdo a las tres fases o momentos de la investigación: un primer momento diagnóstico, en el cual se plantea una breve caracterización de las necesidades investigativas y educativas identificadas. Un segundo momento, aplicativo; en el cual se describen los aportes logrados y, un tercer momento, evaluativo; en el cual se manifiesta la gestión pedagógica como posible camino de integración de funciones educativas para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador.

3.3.1. Primera fase: caracterización de la situación educativa intercultural y bilingüe en el cantón Otavalo

Correspondiente a este momento investigativo, el documento de tesis doctoral entrega dos publicaciones en el compendio, el artículo titulado: “Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana”, el cual fue publicado en la revista Chakiñan, No.13; y el capítulo de libro titulado: “Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia: nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo”, aceptado para el libro: Avances en Ciencias de la Educación (Vol.1).

A su vez, estas dos publicaciones responden a circunstancias particulares acerca del problema investigativo. Un primer contexto de presencialidad y normalidad educativa, en el cual los resultados manifiestan una crisis de interculturalidad en el campo educativo e investigativo. Un segundo contexto, de virtualidad y confinamiento, atravesado por la agudización de la crisis expuesta, debido a las condiciones de fragilidad educativa que enfrentaron las escuelas comunitarias.

Inicialmente, los resultados aluden a las falencias por las que transcurre la gestión del conocimiento en el ámbito de la interculturalidad. Entre los principales hechos investigados, resaltan:

- a) La ausencia del enfoque intercultural en los principios epistémicos que rigen las conceptualizaciones acerca de la transmisión y gestión de conocimiento, así como en los protocolos metodológicos utilizados en las investigaciones educativas del sector.
- b) La desarticulación con las comunidades indígenas durante los procesos investigativos. Las intervenciones guardan un carácter vertical y unidireccional desde la academia, como supuesta autoridad del conocimiento. Carencia de espacios de diálogo horizontal con las comunidades y actores educativos involucrados.
- c) La prominencia de investigaciones de carácter cuantitativo y extractivista, desde enfoques positivistas. No se tienen en cuenta las categorías de conocimiento que plantean las corrientes interculturales, tales como la ecología de saberes, la ecología de las temporalidades, la ecología de los reconocimientos o la ecología de las productividades. No se detectaron evidencias de investigaciones con carácter devolutivo en cuanto a los nuevos conocimientos adquiridos o la obtención de resultados que fuesen



en favor del desarrollo y la calidad educativa de las comunidades investigadas.

Este suele ser un comportamiento común en el campo investigativo y de intervención universitaria. De acuerdo con De Sousa Santos (2010), la epistemología positivista que caracteriza las investigaciones, aun en el campo social y cultural, postula que la ciencia es independiente de la cultura. Por este motivo, resulta difícil articular en el corpus de la teoría y la acción proyectos alternativos a los centros hegemónicos del conocimiento, ya que, por un lado, los principales referentes teóricos y metodológicos pertenecen esencialmente a los paradigmas propios de la modernidad occidental.

De Sousa Santos llama a este tipo de intervenciones un epistemicidio y lingüicidio. Para el autor estas prácticas arrancan los conocimientos ancestrales y las lenguas locales. En su defecto, implantan un conocimiento colonizador, que se va transformando en conocimiento regulador (Tamayo, 2019).

Sobre esto, Quilaqueo, Quintriqueo y Torres (2016), encuentran situaciones similares en un estudio sobre los aprendizajes curriculares mapuches. Para los autores, el proceso de intercambio de conocimientos sufre tensiones porque se excluye el conocimiento propio de las comunidades y familias indígenas, con lo cual los procesos de aprendizaje terminan siendo una aplicación exclusiva de la lógica cultural occidental. Estas tensiones de orden metodológico, por un lado y ético, por otro; han estado presentes en la historia investigativa de América Latina. Como menciona Bigelow (2015), los procedimientos exploratorios entre el conocimiento occidental y el conocimiento ancestral se amalgaman sin distinción técnica a través de todo tipo de procesos.

En la mayoría de los casos se produce una especie de mestizaje del conocimiento que siempre se transmite desde la voz de la ciencia occidental. Una nueva manera de colonización que se expresa ahora a través del ámbito científico y educativo. El sesgo consiste en la predominancia de los conocimientos reconocidos como científicos y tecnológicos en los sistemas de creencias ya establecidos.

Añadido a esto, la fase diagnóstica reveló también las carencias educativas existentes en las instituciones educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, pudiendo caracterizarse la problemática de la siguiente manera:

- a) Una oferta educativa caracterizada por la educación estandarizada en un territorio principalmente de nacionalidad kichwa. Mientras que el 57,2% de la población del cantón es indígena, el 72,74% de la población escolar asiste a las instituciones donde se imparte la educación general básica y el idioma predominante es el castellano.
- b) En los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) del cantón, el mayor porcentaje corresponde a docentes monolingües hispanohablantes, quienes no poseen conocimientos de la lengua kichwa ni pertenecen a las comunidades en las cuales ejercen la profesión. Los libros utilizados corresponden principalmente a la educación general básica y las actividades educativas no se integran a las prácticas culturales comunitarias.
- c) La situación de confinamiento producida por la pandemia del COVID-19, condujo a la



desaparición de la diversidad de actores y valores propuestos por el modelo educativo; consolidación del castellano como única lengua de enseñanza; altos niveles de deserción escolar debido a las crisis económicas y laborales y; el desconocimiento de los docentes sobre las herramientas digitales para la enseñanza en línea.

Si bien, desde la perspectiva teórica, el MOSEIB concibe la modalidad virtual de enseñanza, la realidad encontrada reflejó una crisis de accesibilidad educativa. Concomitante a esto, debido a la crisis económica, muchas familias retiraron a sus hijos de la escuela para dedicarse a labores del campo. Autores como Oñate y Cañas (2020); Granda (2020); Díetzel et.al (2020); y Solano y Solano (2020), confirman en sus investigaciones situaciones similares en las que las condiciones de accesibilidad educativa se vieron obstaculizadas durante el período de la pandemia en contextos afines a los del estudio aquí expuestos. El análisis de estos resultados ha sido discutido en el capítulo de libro titulado: “Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la pandemia: nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo”, que forma parte del cuerpo de la tesis.

Por otro lado, los docentes enfrentaron una situación nueva de enseñanza sin tener los conocimientos suficientes para ello. La mayoría mantuvo un formato de presencialidad, basado en la clase magistral. Los resultados obtenidos mostraron que la enseñanza del kichwa había sido reducida a una clase semanal, quedando marginados los derechos a la lengua ancestral y a sus mecanismos propios de aprendizaje en los distintos lineamientos establecidos. Los protocolos de clase siguieron el formato general de las plataformas educativas dispuestas por lo que la interacción social entre la comunidad y la escuela fueron anuladas.

Esta problemática es descrita también en las investigaciones de Paronyan y Cuenca Díaz (2018), para quienes hay un abandono paulatino del modelo intercultural en el contexto escolar comunitario, que conduce a agudizar los procesos de aculturación y la consecuente pérdida de las lenguas indígenas.

Estos primeros resultados obtenidos pusieron de manifiesto la emergencia de nuevos desafíos para la educación intercultural bilingüe, considerando sus principios pedagógicos de contextualización lingüística-cultural del currículo planteados por el modelo. También fueron evidentes las crecientes brechas educativas existentes entre lo rural y lo urbano; y la aceleración de los procesos de aculturación mediante la enseñanza en línea.

La aplicación de los grupos focales condujo a la reflexión entre los distintos actores sobre las necesidades emergentes que enfrentó la educación comunitaria. A partir de ello, se planificó y ejecutó una hoja de ruta de inmersión en las instituciones en busca de posibles soluciones conjuntas a las carencias identificadas. La investigación condujo entonces a su segunda fase, de la cual derivan los resultados que se describen a continuación.

3.3.2. Segunda fase: Inmersión etno-pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje

El desarrollo de las entrevistas a los grupos focales y las guías de observación a la aplicación de las técnicas y herramientas pedagógicas para fortalecer el ejercicio educativo en el contexto intercultural–virtual, arrojó datos significativos, entre los cuales, destacan:



- a) Una transformación en el estilo de enseñanza, sustituyendo el encuadre de la clase magistral por estrategias metodológicas que incluyeron el aprendizaje vivencial, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo, la clase invertida y la educación ambiental.
- b) Solvencia de los docentes en el manejo de diversas herramientas digitales para la enseñanza virtual, tales como: *Kahoot*, *Mentimeter*, Pizarra Digital, *Miindmeister*, *Mindmap*, generadores de nubes de palabras, *Google Forms*, *Questionpro*, *Surveymonkey*, *Microsoft forms*, *Canva*, *Google Classroom*. Esto facilitó la dinamización de las clases, así como la flexibilidad en los métodos evaluativos.
- c) La incorporación de material etnoeducativo dentro de las clases favoreció la reactualización en las clases de kichwa, integrando técnicas activas de aprendizaje y el uso de apoyos audio visuales elaborados en conjunto por docentes y estudiantes.

Los resultados descritos se corroboran con investigaciones afines en distintas técnicas activas para el aprendizaje. Tal es el caso de las investigaciones realizadas por: Priegue & Leyva (2012); Moreira- Segura & Delgadillo- Espinoza (2015) y Domínguez-Rodríguez y Palomares-Ruiz (2020), quienes caracterizaron este tipo de metodologías como adecuadas para el mejor desenvolvimiento educativo generalizado.

Las entrevistas realizadas a los grupos focales reflejaron una mayor receptividad hacia la vida comunitaria y el uso de la lengua kichwa por parte de los docentes. También demostraron conocimiento en cuanto al enfoque intercultural, los contextos lingüísticos relacionales. Los resultados descritos aparecen el artículo de Hernández, Tulcanazo y Samaniego (2022), titulado: “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual”, publicado en la revista Educación para las Américas.

El devenir investigativo condujo progresivamente a la integración de las funciones sustantivas en la academia para responder a las cuestiones profundas que plantea la gestión del conocimiento desde el enfoque intercultural. En este sentido, el proceso evaluativo desarrollado como tercera fase, arrojó los resultados que se distinguen a continuación.

3.3.3. Tercera fase: evaluación de resultados

De manera general, las prácticas sistematizadas conllevaron a la visualización de la gestión pedagógica como elemento fundamental para lograr el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe. Los docentes entrevistados manifestaron haber atravesado una transformación educativa que promovió su acción pedagógica hacia niveles activos de enseñanza y relación con el estudiantado.

A través del ejercicio de gestión pedagógica, los docentes entrevistados manifestaron la apropiación de las estrategias metodológicas para la enseñanza y la comunicación con los distintos actores educativos. Los mecanismos de planificación de clases, emisión de actividades autónomas, tutorías y evaluaciones fueron adaptados a las realidades educativas comunitarias, favoreciendo las relaciones entre la escuela y la comunidad, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los niveles de satisfacción con el proceso investigativo por parte de los docentes fueron medidos



a través de encuestas en línea, alcanzando resultados positivos. Los docentes manifestaron en las entrevistas grupales un alto grado de involucramiento en las acciones educativas que ofreció el proyecto. Aunque la aplicación de encuestas no formó parte de la metodología investigativa, sí constituyó un instrumento valorativo que acompañó todo el proceso como elemento de ajuste y mejora metodológica. En las tres etapas los grupos focales y talleres finalizaron con una encuesta de satisfacción que permitió evaluar sistemáticamente el procedimiento seguido.

Los criterios evaluados en las encuestas de satisfacción fueron: a) interés y pertinencia de la temática tratada; b) metodología aplicada; c) comprensión sobre la temática; d) aplicabilidad del tema en el desempeño docente y e) ética investigativa. De esta manera, se obtuvo siempre una devolución sobre el intercambio con los investigadores y se cumplió con requisitos de valoración ética de la investigación. Debe mencionarse que los resultados de satisfacción para cada parámetro siempre fueron superiores al 97%.

El análisis de esta fase investigativa fue recogido en el artículo denominado: “Gestión pedagógica para la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo”, de Hernández, Lárez, Romero y Armas (2022), publicado en la revista Axioma. La reflexión académica que propone el artículo conlleva a nuevos horizontes investigativos en esta área de conocimiento.

A modo de resumen, los resultados expuestos ponen de manifiesto un trayecto investigativo centrado en una problemática vigente y sistémica, dentro de la educación intercultural bilingüe. Los hallazgos describen un proceso en construcción con el recorrido trazado desde un punto de crisis hasta la propuesta de un abanico de posibilidades de superación educativa. Si bien esta investigación corresponde solo a un momento dado en un contexto particular, también ofrece alternativas de solución a problemáticas afines que pueden ser replicadas en contextos semejantes.



CONCLUSIONES



La tesis presentada bajo la modalidad de compendio de publicaciones, titulada: “Fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe mediante un enfoque etnolingüístico comunitario en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador”, se acoge a los requisitos y las normas de presentación en el formato “Compendio de artículos”, en el Programa de Doctorado de Estudios Humanísticos de la Universitat Rovira i Virgili, que, entre sus disposiciones establece aquellos compendios entre tres y cinco artículos del mismo tema en revistas que cumplan un mínimo de los 25 criterios sobre los 33 establecidos en LATINDEX. De igual manera, el mencionado documento considera la posibilidad de contemplar como válidos capítulos de libros en volúmenes que hayan sido sometidos a un proceso de evaluación por pares, dada la especificidad de las humanidades y ciencias sociales.

En el presente caso, el documento reúne tres artículos en revistas de LATINDEX que cumplen el requisito puntualizado y, además; un capítulo de libro sometido al proceso de revisión de pares. Las publicaciones remitidas conforman un solo cuerpo que responde al proyecto de investigación titulado: “Programa piloto de inmersión etnolingüística, familiar y comunitaria para la enseñanza del kichwa en docentes de los CECIBs del cantón Otavalo”, aprobado y financiado por la Universidad de Otavalo, a la vez que se corresponde con la línea de investigación institucional: “Educación y desarrollo: Alternativas para una calidad sostenible en la educación del Ecuador” y la sublínea: “Educación intercultural, problemáticas y propuestas de solución desde lo intersectorial”, emitidas por la Dirección de Investigación.

A través de la lectura de los artículos, capítulo y el propio documento de tesis, se establece la coherencia entre las publicaciones, tanto en su contenido teórico como en la aplicación metodológica. El proceso investigativo estuvo atravesado por la emergencia sanitaria del COVID-19, lo cual condujo a una readaptación de la planificación inicial para contener las nuevas condiciones educativas que enfrentaron los centros educativos comunitarios. Esto denota la articulación intrínseca con los actores educativos durante el transcurso de la investigación y la flexibilidad que ofrece el diseño metodológico de la Investigación- Acción Participativa. Diseño que permitió reajustes dinámicos a partir del diálogo horizontal con los sujetos de investigación para materializar esa espiral evolutiva que enuncian las Epistemologías del Sur. Lejos de frenar el trayecto inicial de la investigación, los nuevos desafíos afrontados durante la pandemia condujeron a escenarios más complejos y urgentes en el contexto educativo intercultural y bilingüe del sector, a los cuales la investigación dio oportuna respuesta.

Las técnicas utilizadas impulsaron progresivamente al involucramiento de los actores educativos en el proceso investigativo y fomentaron la acción pedagógica transformadora de la cual se habla en la literatura. La experiencia condujo a la articulación de la academia con el sector educativo intercultural del cantón, en una confluencia de funciones sustantivas universitarias y las instancias educativas institucionales, conformándose comunidades de aprendizaje integradoras.

Las debilidades educativas identificadas en la fase diagnóstica y acrecentadas durante la aplicación de la modalidad virtual de enseñanza, fueron recogidas y canalizadas a través de los grupos focales y los distintos espacios de capacitación docente que, finalmente se consolidaron mediante una gestión pedagógica efectiva, resultando en un cuerpo docente fortalecido ante las deficiencias afrontadas en el período correspondiente al proceso de investigación.



Si bien los objetivos investigativos fueron cumplidos, la problemática de la educación intercultural bilingüe en el cantón Otavalo se presenta compleja y sistémica, en actualización constante bajo la fluctuación de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales. El panorama exige una continua profundización hacia nuevas estrategias de intervención y colaboración participativa, que visibilicen los dilemas educativos propios de la educación intercultural bilingüe, así como las desigualdades y brechas que inciden en el desarrollo educativo de los sectores comunitarios.

Por la razón anterior, este documento comprende, además de las publicaciones mínimas de rigor, otras evidencias de publicaciones, talleres metodológicos, cursos y participaciones en eventos científicos que no solo responden a la categoría académica de una formación doctoral en su carácter integral sino también son pertinentes a las exigencias de formación continua y profunda que este campo de conocimiento exige al investigador. Toda la documentación de respaldo del trabajo desarrollado se plasma en los anexos.

El presente trabajo convoca a nuevos horizontes de discusión, análisis e intervención co-participativa entre los distintos ámbitos de la educación intercultural bilingüe. El retorno a la presencialidad contrae nuevos retos para los docentes en cuanto a las disparidades escolares que se agudizaron durante la pandemia. Se presentan prospectivas novedosas para la continuidad investigativa y el intercambio fructífero en favor de un continuo fortalecimiento de la identidad cultural en la diversidad educativa a partir de la narrativa de los actores involucrados.

Finalmente, la comprensión de las dinámicas de la educación intercultural bilingüe en el contexto ecuatoriano atraviesa factores multicausales y variables que se reactualizan de forma constante en la vorágine macro social, macro económica y macro política del país. El discurso político sobre la interculturalidad y el bilingüismo dista mucho de su aterrizaje pragmático en contextos culturales específicos, como es el caso de Otavalo. La construcción de una ética educativa que incluya lo intercultural y lo bilingüe implica no sólo un mecanismo curricular sino una concepción inter-epistémica enfocada en la integración de las pluralidades de manera equitativa y la búsqueda del bienestar de los pueblos en igualdad educativa.



Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mcgraw Hill.
- Almeida, E. & Sánchez, M.E. (Ene./Jun.2009). Desarrollo comunitario y desarrollo humano. Aportes desde una sinergia ONG- universidad. *Sinéctica* (32), 11-13.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100004&lng=es&tlng=es
- Arciniegas Rodríguez, W. & Pérez Peña, N.C. (2015). Consideraciones semióticas: un acercamiento a la definición de cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (25), 99-121.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.3373>
- Arroyo Ortega A. (2016). Pedagogías decoloniales e interculturalidad: perspectivas situadas. En: M.V.Di Caudo, D. Llanos Erazo & M.C. Ospina Alvarado (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp.48-67). Abya Yala.
- Balderas Gutiérrez, I. (Oct/2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 6 (3), 73-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923>
- Bigelow, A. (2015). Incorporating indigenous knowledge into extractive economies: The science of colonial silver. *The extractive industries and societies*, 3(1), 117-123.
<https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.11.001>
- Castro Pozo, M.U. & García Álvarez, L.F. (2016). Prólogo. En: M.V.Di Caudo, D. Llanos Erazo & M.C. Ospina Alvarado (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, Experiencias y Voces*. (pp.7-28). Abya Yala.
- Chisaguano, S. (2006). La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas socio demográficas. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/7015.pdf>
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press.
- Colmenares, A.M. & Piñero, M.L. (2008). La investigación- acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Colmenares, A.M. (junio/2012). Investigación- acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Revista de Educación* 3(2), 64-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>
- Constitución de la República del Ecuador (20 de octubre de 2008). Artículo 57. Ecuador.
<https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf>
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En: C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (pp.69-105). Abya-Yala.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Di Caudo, V. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En: M.V.Di Caudo, D. Llanos Erazo & M.C. Ospina Alvarado (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 94-131). Abya- Yala.



- Díetz, G.; Selene, L. y Cortés, M. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y pocas luces. *Educación en la Diversidad* 1, 34-42. <https://www.researchgate.net/publication/344292574> La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia muchas sombras y algunas luces
- Domínguez Rodríguez, F., & Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (26), 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347. <https://doi.org/10.1086/368118>
- Eco, H. (2009). *Cultura y semiótica*. Círculo de Bellas Artes de Madrid.
- Elliot, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. Ediciones Morata S.L.
- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <https://dokumen.tips/documents/cuadernos-hispanoamericanos-de-psicologia-volumen-9.html>
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano. *Revista Ciencia Política*, 10 (20), 107-130. <https://doi.org/10.15446/cp.v10n20.53920>
- Estermann, J. (2009). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Fals Borda, O (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político* (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- García Amilburu, M. (2016). Dewey y Cassirer: sobre la naturaleza, la cultura y la educación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(3), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68302>
- Granda, S. (29 de junio, 2020). *Educación indígena en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador*. <https://www.researchgate.net/publication/343140437> Educación indígena en tiempos de pandemia La experiencia del Ecuador 1
- Granda, S. & Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En: L. Vásquez, J.F. Regalado, B. Garzón, J. Juncosa & V.H. Torres (Eds.) *La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Abya-Yala.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12va. Edición). Editorial Gedisa S.A.
- Golluscio, L.A. (2019). *Etnografía del habla: textos fundacionales*. Eudeba. <https://www.eudeba.com.ar/E-book/9789502329512/Etnograf%C3%ADa+del+habla>
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural: origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(18), 7-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970001>
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1997). *The ethnography of communication*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_12
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), (2010). *Base de datos censo población y vivienda*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-8.



<https://doi.org/10.14507/epaa.v1n1.1993>

- Kitayama, S. & Cohen, D. (2007). *Handbook of cultural psychology*. Guilford Press.
- Latorre, A. (2007). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leunda, A. I. (2015). Semiótica de la cultura y retórica del cuerpo: puentes disciplinares desde/sobre América Latina. *AdVersus*, XII(29), 67-90. <http://www.adversus.org/indice/nro-29/articulos/XII2904.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Paidós.
- Malo González, C. (2006). *Arte y cultura popular. Universidad del Azuay*.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- McGee Banks, C.A. & Banks, J. A. (2009). Equity pedagogy: an essential component of multicultural education. *Journal Theory into practice*, 34(3), 152-158. <https://doi.org/10.1080/00405849509543674>, 152-158
- Ministerio Coordinador de Patrimonio de Ecuador. (2004). *Nacionalidades y pueblos indígenas y políticas interculturales en Ecuador: una mirada desde la educación*. Unicef. [http://www.mdgfund.org/sites/default/files/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web\(1\).pdf](http://www.mdgfund.org/sites/default/files/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web(1).pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2019). *Actualización del Moseib*. <https://educacion.gob.ec/moseib/>
- Moreira- Segura, C.; Delgadillo- Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación, *Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. <https://doi.org/10.18845/tm.v28i1.2200>
- Murgia Lores, A. (2002). Durkheim y la cultura. Una lectura contemporánea. *Sociológica*, 17(50), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026563004>
- Nicolaou, G. & Kanavouras, A. (2006). Identidad y pedagogía intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 61-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310004>
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Oñate, M. G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación* 4(1), 65-72. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>
- Ortiz, M. & Borja, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo en una población de estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paronyan, H. y Cuenca Díaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Revista Transformación* 14(3), 310 -326, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300310&lng=pt&nrm=iso
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360733601002>
- Priegue, D. & Leyva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (40), 1-12. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/competencias interculturales sociedad con>



[ocimiento reflexiones analisis pedagogico.html](#)

- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías, Nuestra Bandera: Revista de Debate Político*, 188, 97-123. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/163240>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. & Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), 153-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15543298011>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores* (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Ríos, F. & Markus, S. (2011). Multicultural education as Human Right: Framing multicultural education for citizenship in global age. *Multicultural Education Review* 3(2), 1-36. https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=education_facpubs
- Robles Garrote, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (18), <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- Rodríguez, M. (1999). La etnografía de la comunicación: una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. *Enunciación*, 2(1), 24-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.2498>
- Romeu, V. (2017). El problema del entendimiento en el lenguaje y la comunicación: reflexiones desde un enfoque biofenomenológico. *Revista de Comunicación Dixit* (27), 28-41. <https://doi.org/10.22235/d.v0i27.1494>
- Saville-Troike, M. (2008). *The ethnography of communication: an introduction*. Blackwell Publishing
- Solano Solano, J.A. (2020). *Pérdida de la lengua kichwa en los estudiantes del octavo año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Quilloac, cantón Cañar 2018 – 2019*. Universidad Técnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18807/1/UPS-CT008783.pdf>
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology - what is it?. En: R. S. J. Stigler (Ed.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (p.p. 1-43). Cambridge University Press.
- Solórzano Granada, M.F. (2016). Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los/las estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. En: M.V.Di Caudó, D. Llanos Erazo & M.C. Ospina Alvarado (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 193-215). Abya- Yala.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4ta ed.). Ediciones Morata S.L.
- Tamayo, J.J. (2019). Boaventura de Sousa Santos: sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86), 16-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3370622>
- Teppa, S. (2006). *Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. UPEL-IPB.
- Tünnermann Bernheim, C. (2007). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista, *Polis, Revista Latinoamericana* (18), 1-18. <http://journals.openedition.org/polis/4122>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: an introduction*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446217924>
- Vélez, C. (2000). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9886>
- Vigotsky, L. (2000). *Obras escogidas (Vol. 3)*(2da ed.). Visor.



ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT
Universitat Rovira i Virgili

- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro (7), 12-43. <https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica*. Investigación Acción (3ra ed.). Brujas.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (1993). El rol de la escuela en la comunidad indígena. En W. Küper (Ed.), *Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe* (pp. 139-152). Abya Yala.
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz.
- Butragueño, P. M. (Ed.) (2006). *Líderes lingüísticos: estudios de variación y cambio*. El Colegio de México.
- Buttner, T. (1993). *El uso del quichua y el castellano en la Sierra ecuatoriana*. Abya Yala.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de cultura económica.
- Castro-Gómez, O. Guardiola & Millán, C. (Eds.), *Pensar (en) los intersticios- Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>
- Cole, M. (1992). Culture in development. En: M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds), *Developmental psychology: An advanced Textbook* (pp.731-7789). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cole, M. (1995a). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. En: J.V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind (187-2015)*. Cambridge University Press.
<http://lhc.ucsd.edu/People/MCole/WertschSocioculstumind.pdf>
- Cole, M. (1995b) Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology* (1), (pp.25-54). Sage.
<https://lhc-autobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/08/Cole-1995-Culture-and-Cognitive-Development-PDF.pdf>
- Collado Ruano, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: retos y desafíos epistemológicos. *Revista Nuestra América* 5(9), 38-57.
https://www.academia.edu/32665358/Interculturalidad_y_descolonialidad_Retos_y_desafios_epistemologicos
- Cubero, M. (1999). *Psicología cultural*. Universidad de Sevilla.
- De la Mata - Benítez, M.L. & Cubero, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 181-199.
<https://doi.org/10.1174/021037003321827777>
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2Capitulo_lol.pdf
- Eckensberger, L. (1990). From cross-cultural psychology to cultural psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12, (1), 37-52.
https://www.researchgate.net/publication/40817205_From_Cross-Cultural_Psychology_to_Cultural_Psychology
- Fornet-Betancour, R. (2001a). *Lo intercultural: el problema de su definición*. *Encuentro Internacional sobre interculturalidad*. CIDOB.
- Fornet-Betancour, R. (2001b). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y*



prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización.

Desclée de Brouwer.

- Fornet-Betancour, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta.
- Guerrero Arias, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En: A.K Maldonado (Coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Gómez Rendón, J. (2013). Ecuador's indigenous languages astradie orality and literacy. En: E. W. Wilkinson, C. Wheeler y M. Turin (Eds.), *Oral Literature in the Digital Age. Archiving Orality and Connecting with communities* (pp. 105-120). Open Book Publishers.
- Gómez Rendón, J. (2018). La lengua en el cruce de caminos: política, patrimonio y naturaleza. En J. López y G. López (Eds.), *Seminario Internacional Patrimonio Cultural Avances y Desafíos* (76-84). Ministerio de Cultura y Patrimonio & Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.
- Gordon, L. (2013). *Decadencia disciplinar. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Abya-Gros.
- C. (1997), Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal. En: Ma. Victoria Uribe y Eduardo Reste (Eds.), *Antropología de la Modernidad* (pp. 15-60). ICAN.
- Hymes, D. (1964). *Language in culture & society*. Harper & Row Publish.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkpozje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1092906](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkpozje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1092906)
- Lagos Camaño, Jorge. (2012).Walter Mignolo. Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Reseña. *Alpha (Osorno)* (35), 210-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012012000200015>
- Lander, E. (2000) (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Quijano, A. (1999a). ¡Que tal Raza! Ecuador Debate, (48), 141-152.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>
- Quijano, A. (1999b). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Revista Ecuador Debate* (44). <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6042>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Ediciones Faces, UCU.
- Santamaría, A. (2000). *Psicología Cultural*. Universidad de Sevilla
- Santamaría, A. (2004). ¿Es posible el diálogo entre la mente y la cultura? Hacia una psicología cultural de la mente. *Revista Suma Psicológica* (11), 247-266.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134233585007>
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology -What is it? En: J.W. Stigler, R.A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Sobrevilla, D. (2008). La filosofía andina de P.Joseph Estermann. *Revista Solar*, 4 (4), 231-247.
<http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2020/06/SOLAR-4-206-222.pdf>
- Unamuno, Virginia (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interacções*, 17, 11-35. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>



- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica
- Wade, P. (1993). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Unicef.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, decolonialidad y educación. *Revista Estudios Políticos (6)*, 14-32. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. FLACSO.
- Yala Hall, S. (2013). El espectáculo del otro. En: Stuart Hall, E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*(pp. 431-458). Stuart Hall.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE MEDIANTE UN ENFOQUE ETNOLINGÜÍSTICO COMUNITARIO
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS INTERCULTURALES BILINGÜES DEL CANTÓN OTAVALO, IMBABURA, ECUADOR

Ledys Hernández Chacón



**ESCOLA DE POSTGRAU
i DOCTORAT**
Universitat Rovira i Virgili

ANEXOS



ANEXO1. Evidencias de proceso de publicaciones

Unach

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

Confiere el presente CERTIFICADO a:

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

Por su participación como
AUTOR para la Revista Chakiñan ISSN: 2550-6722
No. 13 (abril 2021)

del artículo titulado:

INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN
CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ECUATORIANA



Dra. Amparo Cazorla PhD.

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Adalberto Fernández PhD.

DIRECTOR DE LA REVISTA



Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

De: Equipo Editorial PUCESI <axioma@pucesi.edu.ec>

Enviado: viernes, 10 de junio de 2022 16:23

Para: Ledys Hernández <c.asiopea@hotmail.com>; Alexander <alarez@uotavalo.edu.ec>; Ana Julia Romero <ajromero@uotavalo.edu.ec>; Karen Armas <karmas@uotavalo.edu.ec>

Asunto: [RA] Decisión del editor/a

Ledys Hernández, Alexander, Ana Julia Romero, Karen Armas:

Luego de cumplida la fase de revisión, hemos tomamos una decisión sobre su envío a AXIOMA, "Gestión pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo, Ecuador".

Nuestra decisión es: Aceptar el envío para publicación

Equipo Editorial PUCESI
equipoeditorial@pucesi.edu.ec

REVISTA AXIOMA <http://axioma.pucesi.edu.ec>

Hernández, L. Tulcanazo, M. y Samaniego, D. (2022). Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la enseñanza virtual. Revista Educación para las Américas, UDLA. Aceptado para publicación.

(tomado de la plataforma OJS de la revista):

Revisión final

[Cerrar panel](#)

Participantes

- Dra. Marcela Cabrera Pommiez (mcabrerapommiez)
- Ledys Hernández Chacón (ledys)

Mensajes

Nota

Estimada Ledys:

Nos es grato comunicarle que el artículo ha terminado exitosamente el proceso de revisión de pares. La decisión editorial es aceptar el documento para publicación. Debido a la gran cantidad de artículos presentados, la publicación será considerada en el Vol. 12, No. 2, correspondiente al segundo semestre del año 2022. Sin embargo, puede hacer mención de la aceptación en sus referencias profesionales. Se le notificará sobre el proceso de prueba de impresión y otros datos de publicación próximamente, por lo que debe mantenerse al tanto de las comunicaciones a través de la plataforma OJS.

Gracias por su interés en publicar en nuestra revista.

Saludos cordiales.

Marcela Cabrera Pommiez

Editora

Revista Educación Las Américas

Datos de la revista Educación Las Américas: <https://revistas.udla.cl/index.php/rea>



Propuesta de capítulo enviada sobre el trabajo: "EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTO DE PANDEMIA: NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFÍOS EN EL CANTÓN OTAVALO"

Comentario sobre el trabajo/presentación/capítulo: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTO DE PANDEMIA: NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFÍOS EN EL CANTÓN OTAVALO

9

9th Int Cong Educ Sciences Development <cced2013@ronincoders.net>

Estimado participante:

La propuesta de capítulo que ha enviado de su trabajo "EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN CONTEXTO DE PANDEMIA NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFIOS EN EL CANTON OTAVALO" se ajusta a las normas. Por tanto, se publicará en el libro.

IMPORTANTE: El libro tiene ©*copyright*, por tanto, tiene reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, registrar, reproducir o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier medio y sistema de recuperación, sea mecánico, electrónico o magnético, electroóptico, por fotocopia, fotografía o cualquier otro. **Así mismo, tampoco puede ponerse en acceso abierto en webs personales, blogs o bases de datos.**

Toda correspondencia con respeto al capítulo será mediante la plataforma. No se responderá ningún correo enviado a la secretaría u a otras direcciones de correo.

Atentamente,
Comité de Expertos

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE MEDIANTE UN ENFOQUE ETNOLINGÜÍSTICO COMUNITARIO
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS INTERCULTURALES BILINGÜES DEL CANTÓN OTAVALO, IMBABURA, ECUADOR
Ledys Hernández Chacón

Avances en Ciencias de la Educación

Volumen I

José María Palomares Rodríguez

Compilador

Dykinson, S.L.



ISBN: 978-84-1377-850-1

©FECIES C. Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, registrar, reproducir o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier medio y sistema de recuperación, sea mecánico, electrónico o magnético, electroóptico, por fotocopia, fotografía o cualquier otro.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Avances en Ciencias de la Educación. Volumen I”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir el material publicado en otro lugar.

Compilador: José María Palomares Rodríguez

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid

Teléfono (+34)91 544 28 46 – (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Madrid, 2021

ISBN: 978-84-1377-850-1

Preimpresión realizada por los autores

Avances en Ciencias de la Educación

Volumen I

EPISTEMOLOGÍAS DOCENTES Y VIDEOJUEGOS EN EL AULA: EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO RURAL	74
EL SMARTPHONE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UN CONTEXTO RURAL	74
PANDEMIA Y VIRTUALIDAD EDUCATIVA: NUEVAS EXCLUSIONES, CONFLICTOS, RETOS Y POSIBILIDADES EN ECUADOR	75
PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES VIRTUALES DE ESTUDIANTES UNAE EN TIEMPOS DE PANDEMIA ...	75
MEJORAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EMERGENCIA EDUCATIVA: EXPERIENCIAS EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA RURAL INDÍGENA KICHWA-SARAGURO	75
APRENDIZAJE-SERVICIO COMUNITARIO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA ACTIVA PARA REVALORIZAR CONOCIMIENTOS ANCESTRALES INDÍGENAS EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS	76
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA ANDRAGÓGICA EN CONTEXTOS VIRTUALES	76
RESPUESTA PEDAGÓGICA DE ESCUELAS RURALES INDÍGENAS EN PANDEMIA: CASO UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “SHIÑA”	76
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTO DE PANDEMIA: NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFÍOS EN EL CANTÓN OTAVALO	77
A ESCOLA E O DESAFIO DO ENSINO A DISTÂNCIA	77
REVISITAR A TELESCOLA EM TEMPOS DE COVID-19: PERCEÇÕES DE PROFESSORES	78
O ENSINO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXOS DE UMA PRÁTICA DE "INOVAÇÃO PEDAGÓGICA"	78
CORRE EM NÓS O ADN DA TELESCOLA	78
EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO E INOVAÇÃO EDUCATIVA EM TEMPOS DE ENSINO A DISTÂNCIA	79
TELESCOLA: POUCO PARA UNS E UM MARAVILHOSO MUNDO PARA OUTROS	79
PRÁCTICAS QUE DIFICULTAN LOS PROCESOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN ESCUELAS UBICADAS EN CONTEXTOS RURALES VULNERABLES	79
EXPERIENCIAS EXITOSAS EN EL CONTEXTO RURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR	80
LA VIDA UNIVERSITARIA CON OTROS TIEMPOS Y NUEVOS LUGARES: ACOMPAÑAR Y CUIDAR LAS RELACIONES EDUCATIVAS	80
LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DISPONERSE Y ESTAR EN DISPOSICIÓN PARA EL ENCUENTRO EDUCATIVO	80
UNA EXPERIENCIA DE INDAGACIÓN NARRATIVA DE FUTURAS DOCENTES DE PRIMARIA. (RE)CREAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	81
NUEVAS VENTANAS QUE ILUMINAN LA NIÑEZ: INDAGACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES	81
INTERRUPCIONES PEDAGÓGICAS: INDAGACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL DE ALUMNAS DURANTE EL PRÁCTICUM	82
¿QUÉ MERECE LA PENA CUIDAR EN LA UNIVERSIDAD (EN TIEMPOS DE PANDEMIA)?	82
REPENSAR EL APRENDIZAJE EN PRESENCIA A PARTIR DEL SENTIR DE LOS CUERPOS EN LA UNIVERSIDAD	82
UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	83
CONCEPTOS CLAVE PARA UNA ECOALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	83
LA ENSEÑANZA RECÍPROCA ENTRE PARES NO-EXPERTOS: COMPARACIÓN ENTRE ENSEÑANZA INDIVIDUAL Y ENSEÑANZA DE PAREJA	83
LOS VALORES PRESENTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA. REVISIÓN SISTEMATIZADA .	84
ACTITUD, CONOCIMIENTO Y USO DE RECURSOS TIC DURANTE EL ESTADO DE ALARMA EN ESPAÑA	84

acceso limitado a Internet. El objetivo de este estudio fue caracterizar y comprender los conflictos generados en el trabajo de los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ziña”, frente a las nuevas exclusiones, así como retos y posibilidades generados durante la pandemia del Coronavirus. Este estudio de caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ziña”, fue un trabajo de campo cualitativo, mediante entrevistas semi-estructuradas a 18 docentes participantes. Se aplicó Análisis de Contenido, al testimonio de la mayoría de los maestros y directivos de esta institución, recogidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas vía Zoom. Dicho análisis permitió identificar categorías discursivas significativas, con las cuales se construyó una matriz interpretativa de las respuestas docentes. La matriz identifica un tipo de atención escolar a distancia y a través de redes sociales. Los resultados muestran el uso parcial de seguimiento y retroalimentación virtual y el uso de algunos encuentros sincrónicos. Se observó también, los efectos negativos del cambio a la modalidad virtual, debido a la poca capacitación docente en el manejo de tecnología digital. También se identificó un grupo de estudiantes aislados y sin atención. Este estudio evidenció el impacto de la pandemia en la educación rural e indígena y el alcance limitado de la respuesta oficial del Ministerio de Educación ecuatoriano, así como también, el reto que representa lo ocurrido para una redefinición del uso de entornos virtuales en los contextos de la Educación Intercultural Bilingüe.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTO DE PANDEMIA: NUEVAS EXCLUSIONES Y DESAFÍOS EN EL CANTÓN OTAVALO

LEDYS HERNANDEZ

UNIVERSIDAD DE OTAVALO

En el presente estudio se analizan algunas de las implicaciones que ha traído la pandemia Coronavirus en la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana. A partir de una contextualización del impacto en la escolaridad, el trabajo presenta las repercusiones de esta nueva “normalidad educativa” (en línea/ virtual). Objetivo: Analizar la perspectiva docente sobre las limitantes que enfrentan en el escenario rural comunitario indígena, con respecto a la aplicación del Modelo pedagógico del Sistema de Educación Intercultural vigente, durante las condiciones restrictivas de virtualidad impuestas por la emergencia sanitaria durante la pandemia. La estrategia metodológica utilizada fue el focus group con 60 docentes participantes de seis unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, provincia de Imbabura. Se problematiza aspectos tales como: la conectividad, el apoyo docente al aprendizaje, los recursos didácticos de la modalidad en línea, las relaciones entre la escuela y la comunidad, el uso de la lengua kichwa durante las clases virtuales, los espacios socio comunicativos, entre otros. Los resultados ponen de manifiesto: a) la emergencia de nuevos desafíos para la Educación Intercultural Bilingüe, tomando en cuenta

los principios pedagógicos de contextualización lingüística-cultural del currículo planteados por el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; b) las crecientes brechas educativas existentes entre lo rural y lo urbano; y c) la aceleración de los procesos de aculturación a través de la enseñanza en línea. Las conclusiones exponen la crisis que atraviesa el Modelo pedagógico del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriano, agravada por la situación de la pandemia, debido a las inconsistencias encontradas entre las estrategias metodológicas planteadas por dicho modelo y la modalidad virtual de enseñanza. También se proponen alternativas para fortalecer el uso de la lengua kichwa en el marco de la convivencia familiar y comunitaria como complemento a la educación formal.

A ESCOLA E O DESAFIO DO ENSINO A DISTÂNCIA



FERNANDO REBOLA (COORD.)

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

O ano de 2020 fica marcado por uma aceleração da transição digital da escola por força da pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov2. Em Portugal, como na esmagadora maioria dos países, a priorização da segurança e dos cuidados sanitários obrigou ao confinamento preventivo da população e à suspensão temporária de grande parte da atividade económica, social e cultural. A vida normal, como a conhecíamos, ficou em suspenso e foi necessária uma rápida adaptação para continuar a assegurar atividades essenciais como a educação. Este contexto de pandemia com que inesperadamente as instituições educativas se viram confrontadas obrigou à aceleração do processo de integração da tecnologia nas práticas educativas, cujo caminho estava ainda a ser traçado de forma progressiva e cautelosa. Com efeito, não houve tempo para uma transição planeada e segura do sistema educativo, das escolas, dos professores e dos alunos para a modalidade de ensino a distância. A urgência da resposta educativa num tempo de confinamento, ao contrário, obrigou a uma transição de recurso e abrupta, apelando à criatividade, ao bom-senso e à disponibilidade de todos. Ou seja, obrigou a uma transição para um “ensino remoto de emergência”, como Marçal Grilo o designou. Este simpósio tem como objetivo fomentar uma reflexão estruturada e fundamentada em torno desta realidade e das suas consequências para a dinâmica de inovação pedagógica apoiada pela tecnologia, através da apresentação e discussão de quatro estudos sobre a temática: (i) Revisitar a telescola em tempos de COVID-19: percepções de professores; (ii) Experiências de mediação e inovação educativa em tempos de ensino a distância; (iii) Telescola: pouco para uns e um maravilhoso mundo para outros; (iv) Corre em nós o ADN da telescola e (v) O ensino a distância no ensino superior: reflexos de uma prática de “inovação pedagógica” na dupla perspetiva de estudantes e de docentes.



ANEXO 2. Publicaciones complementarias producto de la investigación

	<p>X Convención Científica Internacional “Universidad Integrada e Innovadora” Del 23 al 25 de marzo de 2021 CIUM '2021 Universidad de Matanzas, Cuba</p> <p>CERTIFICADO DE PUBLICACION</p>
<p>Coordinador del Taller: MSc. Jesús López Martínez jesus.martinez@umcc.cu</p>	<p>Matanzas, 25 de marzo de 2021</p> <p>Tengo el gusto de poner en su conocimiento Ledys Hernández Chacón y Walter Alvaro Rodríguez Ruiz que tienen una publicación titulada: : LA PERMACULTURA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL CANTÓN OTAVALO</p> <p>En las memorias de la X Convención Científica Internacional “Universidad Integrada e Innovadora” CIUM '2021, que se realizó en Matanzas, Cuba, del 23 al 25 de marzo de 2021 .La misma se encuentra ubicada en el sitio web http://www.umcc.cu/evento-cium-2020/ o http://editorialum.umcc.cu/ con el código ISBN: 978-959-16-4547-0-</p> <p>Fraternalmente,</p>  <p>Jesús O. López Martínez Coordinador del taller Extensión Universitaria, Trabajo Comunitario y Desarrollo Local</p>



X CONVENCION Científica Internacional

“Universidad Integrada e Innovadora”
CIUM 2021



X CONVENCIÓN Científica Internacional

“Universidad Integrada e Innovadora”
CIUM 2021



TALLER DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

VOL.9

X Convención Científica de la Universidad de Matanzas. XI Taller Extensión Universitaria, Trabajo Comunitario, Equidad de Género.

© Jesús López Martínez (compilador), 2021

© Sobre la presente edición:

Universidad de Matanzas, 2021

ISBN: 978-959-16-4547-0

Universidad de Matanzas

Carretera a Varadero, km 3½, Matanzas, Cuba

jesus.martinez@umcc.cu

Cita recomendada para esta publicación

López Martínez, J. (compilador). X Convención Científica de la Universidad de Matanzas. XI Taller Extensión Universitaria, Trabajo Comunitario, Equidad de Género. Matanzas, 2021.

TITULO: LA PERMACULTURA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL CANTÓN OTAVALO

Autor (es): MS.c. Ledys Hernández Chacón; Walter Álvaro Rodríguez Ruiz, estudiante de la carrera de Educación Básica.

Dirección de correo electrónico: lhernandez@uotavalo.edu.ec

Entidad laboral de procedencia: Universidad de Otavalo, Imbabura, Ecuador

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática de la enseñanza intercultural bilingüe en las escuelas comunitarias del cantón Otavalo, Ecuador. Dicho sistema enfrenta una crisis ante los procesos de aculturización que se producen en el contexto educativo y que se trasladan al espacio comunitario. Las metodologías de enseñanza tradicional, el predominio del idioma castellano en las escuelas comunitarias, la presencia de docentes desconocedores de las prácticas de convivencia, son factores que obstaculizan la vigencia de la lengua kichwa. A través de una experiencia estudiantil de participación comunitaria, se propone la permacultura como herramienta pedagógica para repensar la enseñanza intercultural bilingüe desde una práctica ambiental que relaciona la vida comunitaria con el entorno natural, en función de la integración de las diversas asignaturas del currículo con las lenguas originarias. El trabajo refleja una metodología participativa con sus correspondientes conclusiones.

Palabras clave: permacultura, educación, cultura, comunidades

Palabras clave: permacultura, educación, cultura, comunidades

Abstract

This paper addresses the problem of bilingual intercultural teaching in community schools in Cantón Otavalo, Ecuador. The educational system faces a crisis relative to the acculturation processes that are transferred to the community space. Traditional teaching methodologies, the predominance of the Spanish language and the presence of foreign teachers who are not familiar with the community practices, are factors against of the intercultural bilingual teaching. Through a student experience of community participation, permaculture is proposed as a pedagogical tool for the intercultural bilingual teaching. This environmental practice relates community life with the natural environment, based on the integration of several subjects of the curriculum with the native languages. The work reflects a participatory methodology with its corresponding conclusions.

Key words: permaculture, education, culture, communities

Introducción

La educación intercultural bilingüe (EIB) en las comunidades indígenas del cantón Otavalo enfrenta una serie de desafíos en sus procesos de aplicación. Estos van desde tensiones curriculares en la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) hasta la pérdida de la lengua materna por la hegemonía del lenguaje castellano en el entorno escolar.

De acuerdo con autores como Paroyan y Cuenca (2018), la pérdida de las lenguas originarias se encuentra asociada a factores de pobreza, racismo e inseguridad social y racial, que afectan a los sectores indígenas. Políticas educativas como la implementación de la EIB en Ecuador, proponen establecer el diálogo entre las distintas culturas en un plano horizontal. Sin embargo, la aplicación del MOSEIB ha demostrado que en la mayoría de las ocasiones, este diálogo se produce desde el poder de la lengua dominante y bajo una estructura curricular oficial. Con ello, se agudiza el carácter colonizador de la educación.

Como plantean Trapnell y Vigil (2011), el discurso intercultural sobre la educación se vuelve insuficiente si se reduce exclusivamente a una propuesta técnico pedagógica. En este sentido, es necesario insertar también una perspectiva más amplia que incluya otras dimensiones como el bienestar, la calidad de vida, la soberanía alimentaria, la biodiversidad, entre otros; previstos en el concepto actual de desarrollo y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Visto de esta manera, la educación intercultural bilingüe se convierte en un potencial para la transformación social y liberadora, desde el empoderamiento de docentes y estudiantes acerca de las distintas problemáticas que circunscriben la acción educativa. Para ello se requiere de la aplicación de un currículo basado en una pedagogía de la diversidad que garantice el aprendizaje significativo e integrado a las demandas de los contextos específicos.

Precisamente, una de estas aristas es la concepción ambiental como fundamento de la metodología de enseñanza en la educación intercultural. Educar desde una cultura ambiental presume un regreso a la conexión natural del hombre con la tierra, lo cual es parte de los principios estructurales de la cosmovisión indígena. Según la definición de Miranda, 2013, la cultura ambiental:

es la forma como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente, y para comprenderla se debe comenzar por el estudio de los valores; estos, a su vez, determinan las creencias y las actitudes y, finalmente, todos son elementos que dan sentido al comportamiento ambiental (p. 94).

Dentro de este enfoque, el ejercicio de la permacultura resulta ser una propuesta de carácter pedagógico y metodológico que facilita los encuentros horizontales entre los docentes, los educandos y la comunidad a la cual pertenecen. Desde una perspectiva holística, la permacultura se relaciona con los ODS y la Agenda 2030 (Restrepo, 2019).

El concepto de permacultura fue desarrollado en el año 1970 por Mollison y Holmgren (López y Jaramillo, 2017). Sus principios teóricos la conciben como un sistema de diseño de ambientes sostenibles. Sus fundamentos éticos incluyen

el cuidado de la tierra, cuidado de la gente y compartir los recursos. Entendiéndose al cuidado de la tierra a todo ser viviente que habita en ella, cada uno aportando con un valor intrínseco dentro del ciclo de vida y mantenimiento de nuestro hábitat. Por otro lado, el cuidado a la gente se enfoca en una convivencia holística, basada en el bienestar, en el cual rechaza el consumismo sin reflexión. En cuanto a compartir los recursos, hace referencia al equilibrio entre lo que se entrega y se recibe en un intercambio justo de producción y consumo (Holmgren, 2013).

Tanto el concepto de permacultura como sus principios conciben un nexo entre la cultura ambiental y la educación intercultural bilingüe al compartir elementos fundamentales de igualdad, equilibrio y relaciones naturales con el entorno. Esto propicia un contexto apropiado para desarrollar aprendizajes significativos que revaloricen la lengua materna y la vida cultural de las comunidades indígenas.

Desarrollo

Para el desarrollo del presente trabajo se planteó como objetivo general aplicar la permacultura como herramienta metodológica del diseño curricular de educación intercultural bilingüe en varias unidades educativas comunitarias del cantón Otavalo.

Los objetivos específicos del trabajo contemplaron la implementación de estrategias metodológicas propias de la permacultura en relación a varias asignaturas del currículo; vincular las actividades de permacultura en el medio escolar con costumbres y rituales ancestrales de las comunidades y; utilizar la permacultura para el aprendizaje de la lengua kichwa en espacios etnocomunicativos.

La metodología implementada se enmarca dentro de la investigación acción participativa (IAP), aplicada al ámbito pedagógico. Esta metodología, iniciada por Fals Borda (citado en: Ortiz, 2008), dentro del campo de la sociología y, por otra parte, Lawrence Stenhouse (1987),

John Elliot (2000) y otros autores, en el campo de la educación, permite transformar la práctica a la vez que una comprensión profunda de la misma (Martínez, 2009).

Fals Borda la define como una investigación “que se funde con la acción para transformar la realidad” (Fals Borda, 1999, p. 82). Para el autor, el acto de fundirse supone un compromiso investigativo desde el conocimiento vivencial que deriva, consecuentemente, en el compromiso de transformación de la realidad que se investiga. A su vez, Elliot (2000), plantea la acción investigativa como un ejercicio de reflexión profunda sobre la situación con la finalidad de generar un cambio respecto a los problemas y mejorar la calidad propia de la acción.

Por otro lado, también fueron aplicadas diversas metodologías pedagógicas a fin de relacionar el currículo con las actividades propias de la permacultura. Entre ellas, puede mencionarse el aprendizaje colaborativo (Avello-Martínez & Marín, 2016), aprendizaje basado en problemas (Ayape, 2006) y el aprendizaje vivencial (Castillo Reyna, Rivero, & Ramírez, 2016).

Este tipo de metodologías de la enseñanza coinciden en enfatizar en el aprendizaje significativo por parte del estudiante a través de la realización de actividades de manera conjunta, con una interdependencia entre ellas y promoviendo la enseñanza centrada en el estudiante.

Para autores como Johnson y Adams (2011), este tipo de encuadres pedagógicos favorecen el desarrollo en los estudiantes de “habilidades de comunicación de alto nivel, a través del uso de herramientas sociales y técnicas de producción de medios, para crear y compartir las soluciones desarrolladas por ellos mismos” (p.44). Y claro, aprovechando las habilidades interpersonales e intrapersonales que nacen a partir de esta conexión llamada comunicación, es de gran beneficio ligar las técnicas de producción agroecológica que son tan enmarcadas en la permacultura.

Desde este marco metodológico, se definieron las unidades de análisis, que fueron los docentes y estudiantes de los bachilleratos técnicos dentro del sistema de EUIB. Con la participación activa de docentes y estudiantes, se seleccionaron las asignaturas integradoras a través de las cuales se desarrolló el proyecto. También se planificaron las actividades de clases que se relacionaron con el proyecto de permacultura. En la tabla 1 se muestra un ejemplo de planificación de actividades de comprensión teórica, en relación con las asignaturas integradoras:

Tabla 1. Planificación de actividades teóricas en relación con las asignaturas integradoras

Objetivo específico	Actividad	Asignaturas	Materiales
Implementación de temas en las asignaturas a las que por similitud teórica corresponderían, para comprender al mundo de la permacultura como una producción sostenible.	Introducción de la permacultura(Notas históricas, principios éticos y de diseño de la permacultura)	Producción de cultivos perennes y viveros.	Material didáctico para exposiciones

	Visión permacultural del suelo, (Control integrado de plagas)	Manejo sanitario fitosanitario de especies animales y vegetales.	Material didáctico para exposiciones. (en PowerPoint).
	Mapas y cartografía básica. (Comprender y saber usar los mapas)	Dibujo técnico y topografía aplicados a las construcciones agropecuarias.	Documentos, los mapas y planos en dos o tres dimensiones, (mapas digitales)

Fuente: Rodríguez, W. 2021

A continuación, se diseñaron las actividades de complemento práctico a los aprendizajes teóricos. En esta fase de la aplicación, las actividades se realizaron en los contextos comunitarios, con la participación de los miembros de la comunidad, los docentes y los estudiantes, llevando los aprendizajes a un enfoque integrador y etno comunicativo. En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de esta planificación:

Tabla 2. Planificación de las actividades prácticas

Objetivo específico	Actividad	Asignaturas	Materiales
Emplear todo lo aprendido teóricamente en el aula, en las prácticas de campo, desde un enfoque etno comunitario	Planificación e implementación de la práctica. Organización y Gestión del proyecto de permacultura. Manejo integral del proyecto	Manejo integral de una unidad a de producción agropecuaria. (UPA)	Disponibilidad del área destinada. Herramientas de agricultura. Acceso a la bodega de la granja, que contiene una serie de herramientas de agricultura.

Fuente: Rodríguez, W. 2021

Finalmente, se planificaron los métodos de evaluación del proyecto en relación con los contenidos teóricos y prácticos previstos en cada una de las asignaturas. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de esta fase:

Tabla 3. Ejemplo del método de evaluación

Actividad	Método de evaluación	Verificador del cumplimiento
-----------	----------------------	------------------------------

1. Planificación e implementación del proyecto	Evacuación Holística Cualitativa	En el análisis del contexto se consideran todos los requerimientos básicos para la producción agropecuaria sostenible. Establece y programa técnicamente los cultivos y animales que se van a implementar.
2. Organización y Gestión Del proyecto	Evaluación Holística Cualitativa	Identifica la documentación expuesta en las actividades de comprensión teórica. Respeta las técnicas de producción agroecológica y sus fundamentos.

Fuente: Rodríguez, W. 2021

De manera similar se fueron desarrollando los contenidos, metodologías y formas de evaluación en las distintas unidades de análisis y para cada una de las asignaturas integradoras del proyecto con la participación de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad.

Conclusiones

El trabajo realizado forma parte de la formación profesional de los estudiantes de Educación Básica de la Universidad de Otavalo, en las áreas de investigación y vinculación con la sociedad y como actividad de voluntariado de los estudiantes en las comunidades y sectores indígenas del cantón Otavalo. En este sentido, el trabajo contribuyó de manera creativa a la complementación técnico profesional de los futuros profesionales desde una acción comprometida con las necesidades reales de la Educación Intercultural Bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo mostró una correlación con la permacultura, favoreciendo los procesos educativos de aplicación del currículo planteado en el MOSEIB a través de una metodología de investigación acción participativa.

Se cumplieron los objetivos planteados en el proyecto al lograr insertar la permacultura como una herramienta pedagógica y metodológica efectiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje dentro de contextos comunitarios.

Se manifestó un acercamiento entre la escuela, los docentes, el espacio comunitario y los estudiantes, acortándose brechas idiomáticas y culturales, propias de las diferencias étnicas y de los métodos de enseñanza oficiales.

El aprendizaje de la lengua materna se vio favorecido por la vinculación de los docentes a la vida comunitaria, sus costumbres, rituales, relación con la tierra y la conciencia ambiental.

El uso de la lengua kichwa adquirió una connotación etnocomunicativa, resignificando los nexos entre la lengua, la permacultura y las costumbres comunitarias.

La práctica de la cultura ambiental como herramienta pedagógica planteó una crítica a las relaciones de producción y consumo que mantienen un poder hegemónico sobre prácticas culturales ancestrales y que sostienen procesos de aculturación y discriminación.

Finalmente, el presente trabajo recomienda ampliar y replicar este tipo de proyectos en los centros educativos comunitarios donde se aplica el MOSEIB con la finalidad de fortalecer la interculturalidad desde iniciativas pedagógicas más flexibles, integradoras y pertinentes con las necesidades de los sectores indígenas.

Bibliografía o referencias bibliográficas

- Avello-Martínez, R., & Marín, V. I. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, 687-713.
- Ayape, C. (2006). *El aprendizaje basado en problemas. de la teoría ala práctica*. México: Trillas.
- Castillo Reyna, J., Rivero, R., & Ramírez, J. (2016). APRENDIZAJE VIVENCIAL Y SU CONEXIÓN A UN ENTORNO SOCIAL: DE LA PRÁCTICA A LA REALIDAD. *Anfei Digital, Revista electrónica No.5 ISSN: 23-95 98-78*, 22-29.
- Elliot, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político no.38.*, 21-34.
- Holmgren, D. (2013). *Permacultura: principios y senderos más allá de la sustentabilidad*. Buenos Aires: Asociación Gaia.
- Johnson, L., & Adams, S. (2011). Challenge Based Learning: The Report from the Implementation Project. *The New Media Consortium. Horizont Report, No.3, Vol 4*, 42-56.
- López, M. G., & Jaramillo, J. y. (2017). Soberanía alimentaria a través de la Permacultura. *Revista Publicando*, 4(10 (2)), 53-69.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Miranda, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia*, 8(2), 94-105.
- Ortiz, M. B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto. Cuaderno venezolano de sociología, Vol.17, no.4*, , 615-627.
- Paronyan, H. y. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su. *Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 14 (3)*, 310 - 326.
- Restrepo Villegas, A. F. (2019). *Los principios de la permacultura como herramientas para el desarrollo sostenible*. Bogotá: Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a.
- Trapnell, L. y. (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Construyendo nuestra interculturalidad, Año 7 No. 6/7 Recopilado en: www.interculturalidad.org*, 1-21.

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA UNAE UNIVERSIDAD, APRENDIZAJES Y RETOS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



Notificaciones



[IVCongresoUNAE] Decisión del editor/a

2022-02-02 04:39

Notificaciones



[IVCongresoUNAE] Decisión del editor/a

2022-02-02 04:39

Estimados autores, reciban un cordial saludo por parte del comité organizador del IV Congreso Internacional de Educación UNAE 2021.

Hemos tomado una decisión sobre su artículo "Aprendizaje significativo y competencias interculturales en la modalidad virtual".

Nuestra decisión es: Aceptar el envío. El artículo será publicado dentro del libro compilado del congreso.

El artículo pasará por la respectiva corrección de estilo previo a su publicación y debido a la cantidad de documentos que nos encontramos procesando se planifica que la publicación esté lista para el mes de marzo 2022. Por el momento, agradecemos remitir mediante la sección discusiones las cartas de cesión de derechos y licencia de publicación descargables en: [Cláusulas para autores](#)

Los documentos son personales, por lo que cada autor debe firmar sus cartas y estas deben ser cargadas dentro de la plataforma OJS en la sección de discusión abierta para la actividad.

Estamos atentos a su envío.

Saludos cordiales.

Editor general IV Congreso
ivcongreso@unae.edu.ec

Decisión del editor / Revisión de pertinencia



Participantes

Ledys Hernández (hernandez)

Editor general IV Congreso (editorgeneral)

Mensajes

Nota

De

Estimados autores:

editorgeneral
2021-11-18 01:04

Informamos que su artículo ha superado con éxito la etapa de revisión de pertinencia y es aceptado para ser presentado dentro del simposio no. 16 en el IV Congreso Internacional de Educación UNAE 2021, para informar detalles al respecto de la presentación nos comunicaremos directamente a su correo electrónico, lo antes posible.

Continuaremos, además, con el proceso de revisión por pares ciegos de su ponencia en formato de artículo e informaremos sus dictámenes lo más pronto posible, a partir de los cuales se definirá la publicación o no, de la propuesta dentro del libro compilatorio del Congreso.

Saludos cordiales.

Añade mensaje



Notificaciones

[IVCongresoUNAE] Decisión del editor/a

2022-02-02 04:39

Estimados autores, reciban un cordial saludo por parte del comité organizador del IV Congreso Internacional de Educación UNAE 2021.

Hemos tomado una decisión sobre su artículo "Aprendizaje significativo y competencias interculturales en la modalidad virtual".

Nuestra decisión es: Aceptar el envío. El artículo será publicado dentro del libro compilado del congreso.

El artículo pasará por la respectiva corrección de estilo previo a su publicación y debido a la cantidad de documentos que nos encontramos procesando se planifica que la publicación esté lista para el mes de marzo 2022. Por el momento, agradecemos remitir mediante la sección discusiones las cartas de cesión de derechos y licencia de publicación descargables en: [Cláusulas para autores](#)

Los documentos son personales, por lo que cada autor debe firmar sus cartas y estas deben ser cargadas dentro de la plataforma OJS en la sección de discusión abierta para la actividad. Estamos atentos a su envío. Saludos cordiales.

Editor general IV Congreso
ivcongreso@unae.edu.ec



Bucaramanga, 29 julio 2022

ACEPTACIÓN PUBLICACIÓN

Señores

Universidad de Otavalo

Colombia

Respetuosamente le escribimos para informar que es aceptado el manuscrito enviado, Autores: Ledys Hernández Chacón & Karen Armás Sánchez, título **MATERIAL GRÁFICO ETNO-EDUCATIVO APLICADO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CANTÓN OTAVALO, ECUADOR**, para ser publicado como capítulo del libro resultado de investigación **ANÁLISIS CIENTÍFICO DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS – ISBN Digital Formato PDF**.

Dicho proceso se da, al haber sido presentando al comité editorial de la editorial EIDEC y evaluado por los Pares Evaluadores de la Red REDIEES, dando concepto favorable como publicación de capítulo resultado de investigación.

El producto sería publicado con ISBN Digital con DOI, con indexación en los siguientes repositorios y bases ZENODO, OPEN AIRE, SCIPEDIA, GOOGLE ACADÉMICO, ACADEMIA, DATACITE, REPOSITORIO EDITORIAL EIDEC, CEINCET Y RED REDIEES.

Costo Total: 200.00 Dólares exento de IVA.

Atentamente,

Johana Angélica Martínez R.

Coordinadora Editorial EIDEC

MATERIAL GRÁFICO

ETONOEDUCATIVO APLICADO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CANTÓN OTAVALO, IMBABURA, ECUADOR¹

TITULO DEL CAPITULO INGLES

Ledys Hernández Chacón²

Karen Armas Sánchez³

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.⁴

¹ Derivado del proyecto de investigación: [Programa piloto de inmersión etnolingüística y familiar para los docentes de kichwa de los CECIBs del cantón Otavalo](#)

² Docente, Universidad de Otavalo, correo electrónico: lhernandez@uotavalo.edu.ec

³ Docente, Universidad de Otavalo, correo electrónico: karmas@suotavalo.edu.ec

⁴ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

MATERIAL GRÁFICO ETNOEDUCATIVO APLICADO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL CANTÓN OTAVALO, IMBABURA, ECUADOR⁵

Ledys Hernández Chacón⁶, Karen Armas Sánchez⁷

RESUMEN

El presente artículo plantea los materiales gráficos como recursos didácticos para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en el canto Otavalo, Ecuador. La producción y recopilación de imágenes gráficas relacionadas a la vida comunitaria tuvo lugar en la cotidianidad social a partir de las vivencias personales de los estudiantes. El objeto de la investigación fue analizar como las herramientas didácticas contribuyen para la enseñanza en las escuelas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Para ello se utilizó el método de investigación – acción con la participación voluntaria de 36 docentes pertenecientes a 12 unidades educativas de enseñanza básica elemental y básica media. Siguiendo el diseño metodológico se empleó un enfoque cualitativo y la metodología propone trabajar dos fases, la primera aplicativa donde los docentes describieron las practicas pedagógicas a través de la observación participante y la segunda de reflexión donde los grupos focales intercambiaron las experiencias pedagógicas. Los resultados arrojan problemas educativos producto del retorno a la presencialidad como: a) vacíos teóricos y prácticos; b) retraso en conocimientos, capacidades y habilidades; c) bajo rendimiento escolar; d) desuso de la lengua kichwa; e) ruptura cultura; f) desmotivación, para lo cual se planifico la incorporación de materiales gráficos etno-comunicativos. Las conclusiones acentúan que la aplicación de los materiales gráficos etnoeducativo resulta efectivo en la recuperación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento.

⁵ Derivado del proyecto de investigación: : [Programa piloto de inmersión etnolingüística y familiar para los docentes de kichwa de los CECIBs del cantón Otavalo](#)

⁶ Docente, Universidad de Otavalo, correo electrónico: lhernandez@uotavalo.edu.ec.

⁷Docente, Universidad de Otavalo, correo electrónico: karmas@suotavalo.edu.ec

ABSTRACT

This article proposes graphic materials as didactic resources for the strengthening of Intercultural Bilingual Education in Otavalo singing, Ecuador. The production and collection of graphic images related to community life took place in everyday life based on the personal experiences of the students. The purpose of the research was to analyze how didactic tools contribute to teaching in bilingual intercultural schools in the Otavalo canton. To this end, the research-action method was used with the voluntary participation of 36 teachers belonging to 12 educational units of elementary and middle basic education. Following the methodological design, a qualitative approach was used and the methodology proposes to work two phases, the first application where the teachers described the pedagogical practices through participant observation and the second of reflection where the focus groups exchanged pedagogical experiences. The results show educational problems resulting from the return to face-to-face attendance such as: a) theoretical and practical gaps; (b) lag in knowledge, skills and abilities; (c) poor school performance; (d) disuse of the Kichwa language; (e) cultural rupture; (f) demotivation, for which the incorporation of ethno-communicative graphic materials was planned. The conclusions emphasize that the application of ethno-educational graphic materials is effective in the recovery of the teaching-learning processes of the different areas of knowledge.

PALABRAS CLAVE: Etnoeducativo, Educación Intercultural Bilingüe, Interaprendizaje, Investigación-acción educativa. Identidad, Presencialidad,

Keywords: Ethnoeducation, Intercultural Bilingual Education, Interlearning, -Action research in educational. Identity, Presentiality.

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural bilingüe es una apuesta educativa desarrollada en países multiculturales con la finalidad de incorporar las lenguas, culturas y saberes ancestrales a la formación educativa desde una postura de inclusión y equidad. En el caso de Ecuador, se encuentra en vigencia desde el año 2013, estructurada en un modelo educativo propio, que

plantea estrategias y recursos metodológicos enfocados en los interaprendizajes, de acuerdo a los contextos étnicos específicos (Ministerio de Educación, 2013).

El cantón Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura, se caracteriza por una población mayoritariamente indígena, perteneciente a la nacionalidad kichwa (Instituto de Estadística y Censos, 2010). De esta manera, la educación intercultural bilingüe en este sector resulta primordial, contando con veinte centros educativos inmersos en dicho sistema particular.

Es importante señalar que estas instituciones se encuentran ubicadas en espacios comunitarios, por lo que su carácter rural supone una serie de circunstancias de vulnerabilidad que atraviesan y ralentizan el desarrollo educativo y la adquisición de los aprendizajes centrados en la identidad cultural. Por un lado, las condiciones de infraestructura, recursos humanos y didácticos reflejan claras desigualdades socio económicas que atentan contra la calidad educativa, como menciona Hernández et al. (2022). Por otro lado, los procesos históricamente hegemónicos de imposición de la cultura y el idioma invalidan aspectos idiosincráticos en el ámbito educativo y social como son las prácticas culturales, el uso de las lenguas ancestrales y el reconocimiento de los saberes propios (Conejo, 2011).

Lo anteriormente descrito se agravó durante el período de la pandemia del COVID-19, en el cual las brechas y desigualdades sistémicas de la educación intercultural bilingüe se vieron exacerbadas por la falta de recursos digitales, la carencia de preparación de los docentes en la modalidad virtual de enseñanza y los problemas económicos de las familias indígenas que condujeron al aumento significativo de la deserción escolar (Oñate y Cañas, 2021).

El retorno a la educación presencial, plantea nuevos retos para las instituciones. Como se menciona en el informe emitido por la Organización de Estados Americanos (OEI), la proyección debe centrarse en: “el avance hacia un modelo educativo de futuro, innovador y transformador, es decir, que no obedezca a una inercia que nos devuelva a un pasado tan injusto como ineficiente” (OEI, 2022, p.3).

En este sentido, establecer criterios de priorización contextualizados a los distintos espacios educativos, resulta primordial para recuperar los niveles de aprendizaje, la reinserción escolar, el bienestar integral y la eliminación de las barreras tecnológicas y

culturales consolidadas durante la pandemia. El fortalecimiento de metodologías innovadoras acompañadas de recursos interactivos son elementos fundamentales para la reintegración de los actores educativos. Un ambiente propicio para el aprendizaje propone un medio y atmosfera facilitador, considerando que el factor principal es velar por la calidad en las relaciones interpersonales “las aulas son por excelencia, el espacio en el que profesores y alumnos pasan gran parte de su tiempo y en ese contexto donde interactúan” (Vieira, 2007).

A partir de lo anterior, el presente estudio centra su atención en el uso de recursos didácticos plausibles en el entorno de la educación intercultural bilingüe. Uno de ellos es el uso de postales como medio de correspondencia y el otro es el álbum de recortes o *scrapbooking*, por sus siglas en inglés, como material colaborativo.

Las postales como recurso de enseñanza han sido utilizadas desde inicios del siglo XX, cuando comenzó la educación por correspondencia, como modalidad inicial de la educación a distancia. Los primeros cursos por correspondencia se dictaron en universidades del Reino Unido y Estados Unidos y, posteriormente, se utilizaron en la enseñanza escolar. Las postales, los sellos y otros recursos gráficos se utilizaban como apoyo a los documentos escritos (Mujica, 2016).

De manera general, el uso de imágenes fijas como soporte ha sido ampliamente utilizado en las distintas áreas de conocimiento. Sánchez (2009), reporta su eficiencia para el desarrollo de la expresión oral y escrita, aportando dinamismo y variedad metódica en la estimulación a los estudiantes. Más allá de concebirse como una simple atracción visual, se han constituido en herramientas eficientes para la comprensión y producción de contenidos, así como para el desarrollo de la creatividad.

Del mismo modo, el álbum de recortes o *scrapbooking* consiste en la elaboración de un libro sin texto, que incorpora distintos elementos y técnicas manuales como: fotografías, recortes, etiquetas, dibujos, composiciones plásticas y materiales varios, de forma personalizada. Son varias las contribuciones que se han realizado acerca de esta técnica como es la investigación realizada por Bader (2005), quien demuestra los efectos positivos del *scrapbooking* para el desarrollo de un entorno inclusivo y el afianzamiento de la autoestima.

Otras investigaciones exponen las bondades del uso de esta herramienta para el desarrollo de destrezas comunicativas de forma oral y escrita. Así lo presenta Poe (2013), quien enfatiza en el valor pedagógico del álbum de recortes para alentar a los estudiantes a

realizar composiciones y a reflexionar en la toma de decisiones retóricas. En educación superior, el *scrapbooking* ha sido identificado como una herramienta de carácter transdisciplinar para la integración del currículo en función de temas de aprendizaje sensible.

Ambos recursos presentan una versatilidad útil a los procesos de enseñanza. Su aplicabilidad recorre casi todo el espectro de contenidos de las distintas áreas de conocimiento, contribuyendo al desarrollo de competencias cognitivas y habilidades sociales y colaborativas. En este caso, el ejercicio ha sido dirigido a la educación intercultural bilingüe y, en ese sentido, se presenta como una experiencia innovadora.

MATERIAL Y MÉTODOS

El método utilizado fue la investigación-acción educativa. De acuerdo con Restrepo (2004), la utilización de este método resulta eficaz para construir conocimientos pedagógicos por parte del docente. Formulada por Kurt Lewis, inicialmente la investigación-acción estuvo más orientada hacia la transformación social que hacia la construcción de conocimientos. Sin embargo, cuando Elliott (2005), enfoca esta metodología hacia el ámbito educativo, expande sus horizontes no solo hacia la transformación educativa sino también hacia la construcción de nuevos saberes teóricos y prácticos en el campo profesional del maestro.

Aun cuando existen algunas distinciones entre los modelos concebidos dentro de la investigación-acción, el método mantiene la misma estructura general investigativa. Partiendo de un diagnóstico sobre una problemática dada, se introduce la reflexión sobre las posibles propuestas alternativas. Esta primera fase conduce a la planeación y aplicación de acciones efectivas, acompañadas de la recolección de datos sobre las iniciativas ejecutadas. Finalmente, el método incluye una última fase de reflexión que valida la efectividad de la práctica reconstruida, constatando su capacidad para lograr los propósitos educativos. De esta manera, el docente incorpora los nuevos conocimientos a la acción transformadora (Restrepo,2004); (Smith,2001); (Latorre,2005).

La observación y el descubrimiento son considerados como método de enseñanza-aprendizaje, por ser un proceso mediante el cual los estudiantes se involucran visualmente con un fenómeno de la realidad de manera directa y lo examinan de cerca, toman conciencia

de él, lo analizan, se plantean interrogantes, examinan sus partes y evalúan, convirtiéndose en una fuente de conocimientos adquirida de acuerdo Cano (2021).

Teniendo en cuenta el encuadre metodológico descrito, el objetivo de la presente investigación fue analizar la efectividad del material gráfico etno-educativo aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, provincia Imbabura, Ecuador.

En la investigación participaron de manera voluntaria 36 docentes pertenecientes a 12 unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Los voluntarios co-investigadores fueron docentes de distintas áreas de conocimiento y niveles educativos, distribuidos de la siguiente manera: 6 profesores de grado de básica elemental; 13 docentes de lengua kichwa; 4 docentes del área de Ciencias Sociales, de Básica Media; 8 docentes del área de Ciencias Naturales, Básica Media y 5 profesores de Lengua y Literatura, de Básica Media. La distribución de los participantes permitió la conformación de los grupos focales por áreas de conocimiento, así como la organización de las categorías de observación para la valoración de la efectividad del material implementado.

Siguiendo el diseño metodológico, las técnicas fueron elegidas de acuerdo al enfoque cualitativo, involucrando a los sujetos como co-investigadores. En este sentido, se utilizaron dos técnicas: el grupo focal y la observación participante. Se conformaron cinco grupos focales, distribuidos según las áreas de conocimiento que imparten los docentes. Esta técnica se aplicó en dos fases de la investigación: la fase diagnóstica y la de reflexión, aplicando como instrumento la entrevista participativa.

El material gráfico etno-educativo fue elaborado por los propios docentes y estudiantes. Consistió en la producción y recopilación de imágenes gráficas relacionadas a la vida comunitaria, tales como: fotografías, postales, recortes, dibujos, pancartas y murales. Este material, confeccionado a partir de la vivencia personal de los estudiantes, llevaba la consigna de reflejar la cotidianidad comunitaria a propósito de los contenidos impartidos en las distintas asignaturas.

La fase aplicativa se acompañó de la observación participante, utilizando como instrumento el diario de campo. Los docentes describieron las prácticas pedagógicas

relacionadas al uso del material gráfico etnoeducativo, así como sus efectos en el desempeño académico de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Entre los datos objetivos se tomó en cuenta el registro de calificaciones y los índices de cumplimiento de tareas. Entre los datos subjetivos se observó la participación estudiantil en el trabajo individual y colaborativo, el uso del vocabulario kichwa y el uso de elementos étnicos relacionados a los temas de clase.

En la fase de reflexión, los grupos focales intercambiaron las experiencias pedagógicas producidas a partir el uso del material gráfico etno-educativo en cada una de las áreas de conocimiento. La evaluación sobre la efectividad didáctica y formativa del material utilizado se apoyó en los registros recopilados mediante el diario de campo, estableciendo indicios comparativos antes y después de la aplicación de las herramientas didácticas.

Para el procesamiento y análisis de los datos recopilados, se establecieron tres categorías de análisis de contenido: a) práctica pedagógica, entendida como las acciones que incorpora el docente para la formación integral de los estudiantes; b) indicadores académicos, que comprenden los resultados cuantificables o medibles obtenidos mediante instrumentos evaluativos y; c) desempeño estudiantil; entendido como el comportamiento de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS

Durante la fase diagnóstica, los resultados arrojados por el grupo focal apuntaron principalmente a los problemas educativos presentados en el retorno a la presencialidad. Los docentes de las distintas áreas y niveles, coincidieron en identificar las siguientes dificultades:

a) Vacíos teóricos y prácticos en las asignaturas. Durante la pandemia del Covid-19, las disposiciones institucionales se enfocaron en el currículo priorizado, impartiendo en las clases virtuales aquellos contenidos considerados esenciales y eludiendo actividades académicas de refuerzo cognitivo, profundización de conocimientos y desarrollo de destrezas.

b) Diferencias relevantes en los conocimientos, capacidades y habilidades. Mientras unos estudiantes han logrado acercarse a los objetivos académicos para el nivel cursado, otros presentaban retrasos en la adquisición de los mismos, lo cual obstaculiza el desarrollo óptimo de las clases.

c) Bajo rendimiento escolar generalizado. En comparación con los períodos escolares anteriores a la pandemia del Covid-19, el retorno a la presencialidad se caracterizó por un rendimiento bajo en las evaluaciones sumativas y el incumplimiento de tareas en casa.

d) Desuso de la lengua kichwa. Las actividades escolares se enfocaron en las asignaturas básicas con docentes monolingües en español, renunciando a la enseñanza del kichwa y su uso en el espacio virtual de enseñanza. Los estudiantes presentan desconocimiento de la lengua kichwa y han adoptado la lengua castellana como código lingüístico casi absoluto.

e) Ruptura cultural entre la escuela y la comunidad. La virtualidad quebró los vínculos entre las actividades escolares y la vida comunitaria. El calendario escolar ha prescindido de las fechas simbólicas de la cultura indígena, conduciendo a un distanciamiento en la tríada educativa.

f) Desmotivación generalizada en la población estudiantil. Los docentes advirtieron falta de interés en los estudiantes de todos los niveles hacia la vida escolar, las actividades académicas y las relaciones sociales entre coetáneos.

Luego del levantamiento de la información diagnóstica, se planificó la incorporación del material gráfico etno-educativo, adaptando el recurso didáctico a los contenidos de las asignaturas y niveles educativos. La elaboración del material consistió en dos técnicas gráficas: la aplicación de postales comunitarias elegidas por los estudiantes para el desarrollo de las distintas asignaturas y el álbum de recortes o *scrapbooking*.

En el caso de las postales, los estudiantes debían elegir imágenes representativas de la vida comunitaria, bajo la consigna: “¿A quién enviarías esta postal y cuál sería tu mensaje?” En cuanto al *scrapbooking*, la consigna fue elaborar un álbum de recortes con elementos manuales que representen la cultura indígena en su cotidianidad y organizarlo por temáticas.

Tanto en la fase de aplicación como la de reflexión, los datos recopilados mediante los diarios de campo de los docentes y la entrevista participativa se presentan organizados de acuerdo a las categorías de análisis previamente establecidas en el diseño metodológico:

En la categoría prácticas pedagógicas, los registros diarios de los docentes reflejaron la incorporación del material gráfico etno-comunicativo a las actividades de clases y proyectos de aula. La integración de elementos culturales en la planificación de contenidos académicos. La flexibilidad en los mecanismos evaluativos y; la adaptación de los recursos etnoeducativos gráficos a los contenidos académicos.

En la fase de reflexión, los docentes expusieron cómo se produjo la aplicación del material gráfico etnoeducativo en las distintas áreas de conocimiento. El uso de postales comunitarias fue aplicado por los docentes de lengua y literatura como herramienta para el desarrollo de habilidades escritas, partiendo del manejo de pensamientos y sentimientos asociados a espacios y cotidianidad indígena. Los docentes de Ciencias Naturales elaboraron murales y pancartas con sus estudiantes que reflejaban la relación entre la vida rural y la madre tierra; los ciclos de siembra y cosecha; el trabajo en las parcelas; el uso de la medicina ancestral y la geografía rural.

Por su parte, los docentes de kichwa incluyeron como postales diversos materiales gráficos tales como dibujos, caricaturas, fotografías y recortes para ampliar el vocabulario y relacionar frases idiomáticas con imágenes alusivas, de acuerdo a las distintas edades. Los docentes de Ciencias Sociales utilizaron las postales y fotografías para el reconocimiento de elementos culturales como la vestimenta, los utensilios domésticos, las fiestas de rigor y otras costumbres tradicionales. Los docentes de grado exploraron la creatividad de los estudiantes, articulando el material gráfico con las distintas asignaturas a cargo, generando proyectos integradores y campañas de sensibilización cultural.

En la categoría indicadores académicos, los registros de calificaciones y seguimiento al cumplimiento de tareas y deberes reflejó una mejoría en los resultados académicos de evaluaciones sumativas entre el primer y segundo período escolar. Aumento en el número de tareas cumplidas y la calidad de las mismas, reflejado en las calificaciones de deberes y, el incremento del vocabulario kichwa, tanto en las clases específicas como en otras asignaturas.

Los docentes analizaron en las distintas áreas de conocimiento las calificaciones parciales y sumativas, observándose una mejoría general en las calificaciones entre el primero y segundo corte evaluativo. De igual manera, expresaron que existió mejor cumplimiento de tareas por parte de los estudiantes y un mayor involucramiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. La calidad de presentación de trabajos en grupo mejoró visiblemente, demostrando un interés creciente de los estudiantes y un esfuerzo colectivo por presentar productos atractivos, resaltaron los maestros. Los docentes de kichwa expresaron su satisfacción con el uso de la lengua en espacios extracurriculares, actividades lúdicas relacionadas con el material trabajado y exposiciones orales.

Finalmente, dentro de la categoría desempeño estudiantil, Los datos recogidos en los diarios de los docentes en esta categoría evidenciaron un aumento en la participación individual de los estudiantes en clase, como también en la colaboración en grupos de trabajo; mayor motivación hacia el aprendizaje mediante preguntas orientativas y locuciones extra clase y la incorporación de valores familiares y comunitarios al análisis de los contenidos de las actividades académicas.

El análisis de los diarios de campo por el colectivo de docentes en los grupos focales, coincidió en muestras de mejor participación por parte de los estudiantes en las distintas asignaturas y una motivación positiva generalizada hacia los aprendizajes. Los docentes de básica media y superior recalcaron la capacidad de los estudiantes para recopilar y analizar historias familiares, recuerdos, cuentos o canciones propias relacionadas a contenidos trabajados con el material.

Al final del proceso investigativo, los docentes propusieron la incorporación de las nuevas herramientas didácticas a la planificación sistemática de los contenidos académicos; además de la búsqueda y aplicación de otros recursos afines. Expresaron la necesidad de conformar grupos de trabajos interdisciplinarios e interinstitucionales para fortalecer los procesos de autocapacitación e intercambio de saberes pedagógicos. Expusieron formas evaluativas de carácter cualitativo e integrador, como las valoraciones grupales de estudiantes, la autoevaluación y la coevaluación. Coincidieron en la necesidad de reforzar la enseñanza del kichwa con la incorporación de docentes bilingües kichwa hablantes y el aprendizaje de la lengua por parte de aquellos docentes monolingües en castellano.

Finalmente, enunciaron varias formas de aproximación con las autoridades educativas para profundizar y ampliar estas iniciativas en los contextos institucionales específicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La estrategia seguida en el desarrollo de la investigación, bajo el método de la investigación-acción, dio lugar al diálogo participativo entre los docentes, como coevaluadores del trabajo realizado, a través de la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica, la cual conduce, de acuerdo Restrepo (2004), a la deconstrucción y reconstrucción de la misma.

Los problemas identificados en la fase diagnóstica condujeron al debate sobre los mecanismos de aplicación del modelo educativo actual en las distintas áreas de conocimiento e introdujeron elementos de autocrítica sobre temas tales como: a) el uso de un formato generalizado de clases, centrado en el rol expositivo del docente; b) la evaluación sumativa como herramienta fundamental de seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes; c) el aislamiento de la enseñanza del kichwa con respecto a otros aspectos curriculares; d) la carencia de capacitaciones en nuevas metodologías para la enseñanza; e) la urgencia de superar las barreras pedagógicas entre el lenguaje español y kichwa y; f) fragmentación de la enseñanza del conocimiento por asignaturas. Estos elementos coinciden con los hallazgos de Hernández et al. (2022), encontrándose similitudes en las problemáticas educativas del sector intercultural bilingüe durante la pandemia y posterior a ella.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la fase de aplicación permitieron recoger los datos objetivos y subjetivos en las categorías de análisis que corroboran un fortalecimiento cultural de los estudiantes a través de la valoración de tradiciones, historias y vocabulario facilitados por el material gráfico etnoeducativo. Tal como plantea Chalá (2018), en su investigación realizada en población estudiantil afrodescendiente, la revalorización de la prácticas culturales y étnicas se fortalece mediante el uso de procesos y recursos educativos asociados a la identidad cultural.

Para la educación intercultural bilingüe, propia de los contextos indígenas, los principios educativos de la etnoeducación resultan pertinentes en cuanto a propuesta de

educación inclusiva e innovadora que conlleva a la constante transformación crítica de los docentes y la mejora en la calidad educativa de los procesos de enseñanza –aprendizaje. La aplicación del material gráfico etnoeducativo como recurso didáctico dentro de un entorno de investigación- acción, abrió las posibilidades de emancipación de los maestros investigadores sobre las prácticas tradicionales estandarizadas, dando curso a la creatividad e innovación dentro del aula.

En la fase final de la investigación, pudo observarse un cambio actitudinal de los docentes hacia los procesos institucionales y pedagógicos establecidos, promoviendo el carácter transformador del cual habla Elliott (2005), en su propuesta paradigmática. El involucramiento de los docentes trascendió el espacio del aula hacia la estructura y dinámica institucional constituyéndose en una crítica emancipadora, como la denomina Saltos et al. (2018), al hablar de la superación epistémica que supone la investigación- acción en la construcción de los nuevos conocimientos.

Finalmente, es posible hacer constar que la aplicación del material gráfico etnoeducativo resultó efectivo en la recuperación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento. Esto pudo ser constatado a través de los registros de datos objetivos como las calificaciones y el cumplimiento de tareas académicas como en los diarios de campo de los docentes. Desde el enfoque de la investigación-acción educativa este tipo de recursos posibilita, además, el protagonismo de los estudiantes en el aprendizaje activo y fortalece los escenarios áulicos para la revalorización de las prácticas culturales y el uso de las lenguas ancestrales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Byder, J.L. (2005). *The effects of scrapbooking Project on student self-concept in an inclusive setting*. Education and Human Development Department. <https://bit.ly/3RAm03r>
- Cano, Y. (2021). *Didáctica general. Una aproximación a su estudio*. Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Chalá Mena, J.E. (2018). *La etnoeducación como factor de fortalecimiento de la identidad cultural en niños y niñas afrodescendientes de 5 a 6 años*. Universidad Central del Ecuador. <https://bit.ly/3aD8ICO>
- Conejo, A. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad Revista de Educación*, 3,2, 64-82. <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, S.L.
- Hernández, L; Lárez, A; Romero, A.J.; Armas, K. (2022). Gestión pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe en el cantón Otavalo, Ecuador. *Revista Axioma*, 1, 26, 60-66 <https://doi.org/10.26621/ra.v1i26.796>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Gráo.
- Mujica, R. (2016). *La enseñanza por correspondencia*. Docentes 2.0 <https://bit.ly/3IFlhda>
- Organización de Estados Americanos (OEI, 2022). *Informe retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: avances, reflexiones y recomendaciones*. Organización de Estados Americanos (OEI). <https://bit.ly/3ANFEDg>
- Oñate, G. y cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 4,1, 65-72. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>
- Poe, K. (2013). Material affordances: the potencial of scrapbooks in a composition classroom. *Composition Forum*, 27. <https://bit.ly/3OaNSs6>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55. <https://bit.ly/3c0PcjO>
- Salto, L.; Loo, L.; Palma, M. (2018). La investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y lo social. *Polo del conocimiento*, 28,3,12, 149-159. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.822>

Sánchez, G. (2009). El uso de imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Suplementos marco E/LE*, 8, 1-17. <https://bit.ly/3PtE0e3>

Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3aILuuO>

Smith, M. K. (2001). *Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research*. The Encyclopedia of Informal Education. <https://bit.ly/3Oq5Ve9>

Vieira, H. (2007). *La Comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea.

SAGE Creative Commons License

Contributor's Publishing Agreement

Article	Cultural Similarities and Differences in Explaining Other's Behavior in 4- to 9- Year- Old Children from Three Cultural Contexts
DOI	10.1177/00220221221098423
Journal	Journal of Cross-Cultural Psychology
Author(s)	Solveig Jurkat, Nancy Iza Simba, Ledys Hernández Chacón, Shoji Itakura, Joscha Kärtner

This Agreement will grant to the owner(s) SAGE Inc. (the 'Proprietor') of the Journal, Journal of Cross-Cultural Psychology (the Journal title subject to verification by SAGE Publishing ('SAGE')) a commercial license to produce, publish, sell and sub-license your article ('Article') and any accompanying abstract or Supplemental Material (all materials collectively referenced as the 'Contribution'), in all languages and all formats through any medium of communication for the full legal term of copyright (and any renewals) throughout the universe.

The Proprietor will publish the Contribution under this Creative Commons license:

[Creative Commons Attribution license \(CC BY 4.0\)](#)

This license allows others to [re-use](#) the Contribution without permission as long as the Contribution is properly referenced.

The copyright to the Contribution is owned by you

You represent and warrant that the copyright to the Contribution is owned by you.

Terms & Signature

I have read and accept the Terms of the Agreement (copied below)

I warrant that I am one of the named authors of the Contribution and that I am authorized to sign this Agreement; in the case of a multi-authored Contribution, I am authorized to sign on behalf of all other authors of the Contribution

Signing Author: Solveig Jurkat (electronic signature)

Date: 20 April 2022

Terms of the Agreement

Copyright

While copyright remains yours as the author, you hereby authorise the Proprietor to act on your behalf to defend your copyright should it be infringed and to retain half of any damages awarded, after deducting costs.

Warranties

You certify that:

- The Contribution is your original work and you have the right to enter into this Agreement and to convey the rights granted herein to the Proprietor.
- The Contribution is submitted for first publication in the Journal and is not being considered for publication

- You have obtained and enclose all necessary permissions for the reproduction of any copyright works (e.g. quotes, photographs or other visual material, etc.) contained in the Contribution and not owned by you and that you have acknowledged all the source(s).
- The Contribution contains no violation of any existing copyright, other third party rights or any defamatory or untrue statements and does not infringe any rights of others.
- Any studies on which the Contribution is directly based were satisfactorily conducted in compliance with the governing Institutional Review Board (IRB) standards or were exempt from IRB requirements.

You agree to indemnify the Proprietor, and its licensees and assigns, against any claims that result from your breach of the above warranties.

Declaration of Conflicts of Interest

You certify that:

1. All forms of financial support, including pharmaceutical company support, are acknowledged in the Contribution.
2. Any commercial or financial involvements that might present an appearance of a conflict of interest related to the Contribution are disclosed in the covering letter accompanying the Contribution and all such potential conflicts of interest will be discussed with the Editor as to whether disclosure of this information with the published Contribution is to be made in the Journal.
3. You have not signed an agreement with any sponsor of the research reported in the Contribution that prevents you from publishing both positive and negative results or that forbids you from publishing this research without the prior approval of the sponsor.
4. You have checked in the manuscript submission guidelines whether this Journal requires a Declaration of Conflicts of Interest and complied with the requirements specified where such a policy exists. It is not expected that the details of financial arrangements should be disclosed. If the Journal does require a Declaration of Conflicts of Interest and no conflicts of interest are declared, the following will be printed with your article: 'None Declared'.
5. You have checked the instructions to authors, and where declaration of grant funding is required, you have provided the appropriate information, in the format requested, within the submitted manuscript.

Supplemental Material

Supplemental Material includes all material related to the Article, but not considered part of the Article, provided to the Proprietor by you as the Contributor. Supplemental Material may include, but is not limited to, datasets, audio-visual interviews including podcasts (audio only) and vodcasts (audio and visual), appendices, and additional text, charts, figures, illustrations, photographs, computer graphics, and film footage. Your grant of a non-exclusive right and license for these materials to the Proprietor in no way restricts re-publication of Supplemental Material by you or anyone authorized by you.

Publishing Ethics & Legal Adherence

Contributions found to be infringing this Agreement may be subject to withdrawal from publication (see Termination below) and/or be subject to corrective action. The Proprietor (and/or SAGE if SAGE is different than the Proprietor) reserves the right to take action including, but not limited to: publishing an erratum or corrigendum (correction); retracting the Contribution; taking up the matter with the head of department or dean of the author's institution and/or relevant academic bodies or societies; or taking appropriate legal action.

The parties must comply with the General Data Protection Regulation ('GDPR') and all relevant data protection and privacy legislation in other jurisdictions. If applicable, the parties agree to implement a GDPR compliant data processing agreement.

SAGE's Third Party Anti-Harassment and Bullying Policy ('the Policy') is designed to ensure the prevention of harassment and bullying of all staff, interns and volunteers. You shall familiarize yourself with the Policy which is available on the SAGE website or upon request, and you shall act in a manner which is consistent with the Policy. The parties agree that the spirit and purpose of the Policy are upheld and respected at all times.

Contributor's Responsibilities with Respect to Third Party Materials

You are responsible for (i) including full attributions for any materials not original to the Contributor, (ii) sending and submitting with the Contribution written permissions for any third party materials allowing publication in all media and all languages throughout the universe for the full legal term of copyright; and (iii) making any payments due for such permissions. SAGE is a signatory of the STM Permissions Guidelines, which may be reviewed online.

Termination

The Proprietor, in its sole, absolute discretion, may determine that the Contribution should not be published in the Journal. If the decision is made not to publish the Contribution after accepting it for publication, then all rights in the Contribution granted to the Proprietor shall revert to you and this Agreement shall be of no further force and effect.

General Provisions

The validity, interpretation, performance and enforcement of this Agreement shall be governed as follows: (1) where the Journal is published by SAGE's offices in the United Kingdom, by English law and subject to the jurisdiction and venue of the English courts; (2) where the Journal is published by SAGE's offices in the United States, by the laws of the State of California and subject to the jurisdiction and venue of the courts of the State of California located in Ventura County and of the U.S. District Court for the Central District of California; and (3) where the Journal is published by SAGE's offices in Southeast Asia, by the laws of India and subject to the jurisdiction and venue of the Indian courts.

In the event a dispute arises out of or relating to this Agreement, the parties agree to first make a good-faith effort to resolve such dispute themselves. Upon failing, the parties shall engage in non-binding mediation with a mediator to be mutually agreed on by the parties. Any controversy or claim arising out of or relating to this Agreement, or the breach thereof, which the parties cannot settle themselves or through mediation, shall be settled by arbitration.

This transaction may be conducted by electronic means and the parties authorize that their electronic signatures act as their legal signatures of this Agreement. This Agreement will be considered signed by a party when his/her/its electronic signature is transmitted. Such signature shall be treated in all respects as having the same effect as an original handwritten signature. (You are not required to conduct this transaction by electronic means or use an electronic signature, but if you do so, then you hereby give your authorization pursuant to this paragraph.)

This Agreement constitutes the entire agreement between the parties with respect to its subject matter, and supersedes all prior and contemporaneous agreements, understandings and representations. No amendment or modification of any provision of this Agreement shall be valid or binding unless made in writing and signed by all parties.

Consent for Commercial Electronic Messages

You hereby provide your express consent for the Proprietor, its affiliates and licensees (expressly including SAGE, where SAGE is not the Proprietor), and their respective designees to contact you in connection with any business communication or other correspondence. The parties agree that such consent may be withdrawn by you at a later time by providing written notice (including by email) to the Proprietor (and/or SAGE if different than the Proprietor). This clause shall survive expiration or earlier termination of this Agreement.

SAGE Creative Commons License

Contributor's Publishing Agreement

Article	Maternal Ethnotheories on Infants' Ideal States in two Cultures
DOI	10.1177/00220221221096785
Journal	Journal of Cross-Cultural Psychology
Author(s)	Helen Wefers, Clara Schwarz, Ledys Hernández Chacón, Joscha Kärtner

This Agreement will grant to the owner(s) SAGE Inc. (the 'Proprietor') of the Journal, Journal of Cross-Cultural Psychology (the Journal title subject to verification by SAGE Publishing ('SAGE')) a commercial license to produce, publish, sell and sub-license your article ('Article') and any accompanying abstract or Supplemental Material (all materials collectively referenced as the 'Contribution'), in all languages and all formats through any medium of communication for the full legal term of copyright (and any renewals) throughout the universe.

The Proprietor will publish the Contribution under this Creative Commons license:

[Creative Commons Attribution license \(CC BY 4.0\)](#)

This license allows others to [re-use](#) the Contribution without permission as long as the Contribution is properly referenced.

The copyright to the Contribution is owned by you

You represent and warrant that the copyright to the Contribution is owned by you.

Terms & Signature

I have read and accept the Terms of the Agreement (copied below)

I warrant that I am one of the named authors of the Contribution and that I am authorized to sign this Agreement; in the case of a multi-authored Contribution, I am authorized to sign on behalf of all other authors of the Contribution

Signing Author: Helen Wefers (electronic signature)

Date: 22 April 2022

Terms of the Agreement

Copyright

While copyright remains yours as the author, you hereby authorise the Proprietor to act on your behalf to defend your copyright should it be infringed and to retain half of any damages awarded, after deducting costs.

Warranties

You certify that:

- The Contribution is your original work and you have the right to enter into this Agreement and to convey the rights granted herein to the Proprietor.
- The Contribution is submitted for first publication in the Journal and is not being considered for publication elsewhere and has not already been published elsewhere, either in printed or electronic form (unless you

- You have obtained and enclose all necessary permissions for the reproduction of any copyright works (e.g. quotes, photographs or other visual material, etc.) contained in the Contribution and not owned by you and that you have acknowledged all the source(s).
- The Contribution contains no violation of any existing copyright, other third party rights or any defamatory or untrue statements and does not infringe any rights of others.
- Any studies on which the Contribution is directly based were satisfactorily conducted in compliance with the governing Institutional Review Board (IRB) standards or were exempt from IRB requirements.

You agree to indemnify the Proprietor, and its licensees and assigns, against any claims that result from your breach of the above warranties.

Declaration of Conflicts of Interest

You certify that:

1. All forms of financial support, including pharmaceutical company support, are acknowledged in the Contribution.
2. Any commercial or financial involvements that might present an appearance of a conflict of interest related to the Contribution are disclosed in the covering letter accompanying the Contribution and all such potential conflicts of interest will be discussed with the Editor as to whether disclosure of this information with the published Contribution is to be made in the Journal.
3. You have not signed an agreement with any sponsor of the research reported in the Contribution that prevents you from publishing both positive and negative results or that forbids you from publishing this research without the prior approval of the sponsor.
4. You have checked in the manuscript submission guidelines whether this Journal requires a Declaration of Conflicts of Interest and complied with the requirements specified where such a policy exists. It is not expected that the details of financial arrangements should be disclosed. If the Journal does require a Declaration of Conflicts of Interest and no conflicts of interest are declared, the following will be printed with your article: 'None Declared'.
5. You have checked the instructions to authors, and where declaration of grant funding is required, you have provided the appropriate information, in the format requested, within the submitted manuscript.

Supplemental Material

Supplemental Material includes all material related to the Article, but not considered part of the Article, provided to the Proprietor by you as the Contributor. Supplemental Material may include, but is not limited to, datasets, audio-visual interviews including podcasts (audio only) and vodcasts (audio and visual), appendices, and additional text, charts, figures, illustrations, photographs, computer graphics, and film footage. Your grant of a non-exclusive right and license for these materials to the Proprietor in no way restricts re-publication of Supplemental Material by you or anyone authorized by you.

Publishing Ethics & Legal Adherence

Contributions found to be infringing this Agreement may be subject to withdrawal from publication (see Termination below) and/or be subject to corrective action. The Proprietor (and/or SAGE if SAGE is different than the Proprietor) reserves the right to take action including, but not limited to: publishing an erratum or corrigendum (correction); retracting the Contribution; taking up the matter with the head of department or dean of the author's institution and/or relevant academic bodies or societies; or taking appropriate legal action.

The parties must comply with the General Data Protection Regulation ('GDPR') and all relevant data protection and privacy legislation in other jurisdictions. If applicable, the parties agree to implement a GDPR compliant data processing agreement.

SAGE's Third Party Anti-Harassment and Bullying Policy ('the Policy') is designed to ensure the prevention of harassment and bullying of all staff, interns and volunteers. You shall familiarize yourself with the Policy which is available on the SAGE website or upon request, and you shall act in a manner which is consistent with the Policy. The parties agree that the spirit and purpose of the Policy are upheld and respected at all times.

Contributor's Responsibilities with Respect to Third Party Materials

You are responsible for: (i) including full attribution for any materials not original to the Contribution; (ii)

publication in all media and all languages throughout the universe for the full legal term of copyright; and (iii) making any payments due for such permissions. SAGE is a signatory of the STM Permissions Guidelines, which may be reviewed online.

Termination

The Proprietor, in its sole, absolute discretion, may determine that the Contribution should not be published in the Journal. If the decision is made not to publish the Contribution after accepting it for publication, then all rights in the Contribution granted to the Proprietor shall revert to you and this Agreement shall be of no further force and effect.

General Provisions

The validity, interpretation, performance and enforcement of this Agreement shall be governed as follows: (1) where the Journal is published by SAGE's offices in the United Kingdom, by English law and subject to the jurisdiction and venue of the English courts; (2) where the Journal is published by SAGE's offices in the United States, by the laws of the State of California and subject to the jurisdiction and venue of the courts of the State of California located in Ventura County and of the U.S. District Court for the Central District of California; and (3) where the Journal is published by SAGE's offices in Southeast Asia, by the laws of India and subject to the jurisdiction and venue of the Indian courts.

In the event a dispute arises out of or relating to this Agreement, the parties agree to first make a good-faith effort to resolve such dispute themselves. Upon failing, the parties shall engage in non-binding mediation with a mediator to be mutually agreed on by the parties. Any controversy or claim arising out of or relating to this Agreement, or the breach thereof, which the parties cannot settle themselves or through mediation, shall be settled by arbitration.

This transaction may be conducted by electronic means and the parties authorize that their electronic signatures act as their legal signatures of this Agreement. This Agreement will be considered signed by a party when his/her/its electronic signature is transmitted. Such signature shall be treated in all respects as having the same effect as an original handwritten signature. (You are not required to conduct this transaction by electronic means or use an electronic signature, but if you do so, then you hereby give your authorization pursuant to this paragraph.)

This Agreement constitutes the entire agreement between the parties with respect to its subject matter, and supersedes all prior and contemporaneous agreements, understandings and representations. No amendment or modification of any provision of this Agreement shall be valid or binding unless made in writing and signed by all parties.

Consent for Commercial Electronic Messages

You hereby provide your express consent for the Proprietor, its affiliates and licensees (expressly including SAGE, where SAGE is not the Proprietor), and their respective designees to contact you in connection with any business communication or other correspondence. The parties agree that such consent may be withdrawn by you at a later time by providing written notice (including by email) to the Proprietor (and/or SAGE if different than the Proprietor). This clause shall survive expiration or earlier termination of this Agreement.

Otavaló, 17 de junio de 2020

Estimada

MSc. Ledys Hernández Chacón

Por medio del presente, informo que el capítulo de libro titulado "Resiliencia comunitaria y salud mental: Una reflexión teórica en el marco de la emergencia mundial del Covid-19", ha sido aceptado para su publicación en el libro "**COVID-19 ¿ESTUVIMOS LISTOS? REFLEXIONES ACADÉMICAS ANTE EL ESTADO, MERCADO Y COMUNIDAD.**

Agradeciendo su valiosa participación.

Atentamente,



MSc. Jorge Mantilla Salgado.
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN

MEMORIAS

Primer seminario internacional
de actores educativos.
Diálogos para una educación
sostenible.



LIBRO DE MEMORIAS

I SEMINARIO INTERNACIONAL DE ACTORES EDUCATIVOS

Diálogos para una educación sostenible

OTAVALO

2021

© Universidad de Otavalo
Carrera de Educación Básica

LIBRO DE MEMORIAS
I SEMINARIO INTERNACIONAL DE ACTORES EDUCATIVOS
DIÁLOGOS PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

M.Sc. Ledys Hernández Chacón
Compiladora

Primera edición 2021
ISBN: 978-9942-772-33-6

Comité científico del evento

M.Sc. Ledys Hernández
PhD. Alexander Lárez
PhD. Ana Julia Romero

Director de Investigación - Universidad de Otavalo
M.Sc. Jorge Mantilla Salgado
investigación@uotavalo.edu.ec

Diagramación Tatiana Ballesteros

© Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida total o parcialmente, ni registrada ni transmitida por sistemas de recuperación de información de ninguna forma ni por medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, fotocopia o cualquier otro sin el permiso previo por escrito del edito



Fundación Editorial Crisálidas

CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DE PUBLICACIÓN

Fundación Editorial Crisálidas, certifica por medio de la presente, que el libro titulado “LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. INNOVACIONES PARA LA ACADEMIA”, cuya autoría es de: Karen Andrea Armas Sánchez, Alexander Ramón Lárez Lárez, Darwin Italo Chicaiza Aucapiña, Ledys Hernández Chacón, Darwin Patricio García Ayala; respectivamente, ha sido ACEPTADO para su edición, una vez alcanzado con el cumplimiento de las normativas de publicación de esta casa editora. Certificación que se expide en la ciudad de Guayaquil, a los 5 días del mes de septiembre de dos mil veintidós.

Sin más a que hacer referencia,

Lcda. Josselyne Peralta C.

Gerente editorial

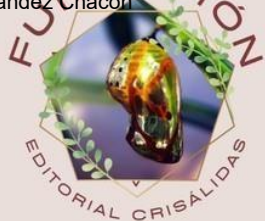
Guayaquil, 5 de septiembre de 2022

(+593) 982842107

@fundacioneditorialcrisalidas

<https://editorialcrisalidas.com/>





CERTIFICACIÓN DE EVALUACIÓN PARES CIEGOS

Fundación Editorial Crisálidas, CERTIFICA que el libro titulado “LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. INNOVACIONES PARA LA ACADEMIA”, cuya autoría es de: Karen Andrea Armas Sánchez, Alexander Ramón Lárez Lárez, Darwin Italo Chicaiza Aucapiña, Ledys Hernández Chacón, Darwin Patricio García Ayala, está registrado ante la Cámara Ecuatoriana del Libro bajo el N.º ISBN 978-9942-7023-1-9, ha sido sometido a revisión de pares ciegos especialistas en el área del conocimiento, utilizando mecanismos rigurosos y usos de estándares internacionales para evaluar la calidad de las obras. Nuestros textos publicados, se caracterizan por el aporte valioso al conocimiento científico de quienes realizan sus investigaciones en las áreas mencionadas, a través de un trabajo riguroso, sistemático, pertinente y respondiendo a los problemas planteados.

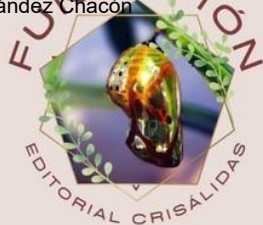
Certificación que se expide en la ciudad de Guayaquil, a los cinco días del mes de septiembre de dos mil veintidós.

Sin más a que hacer referencia.

Lic. Josselyne Peralta C.

Gerente editorial

Guayaquil, 5 de septiembre de 2022



Fundación Editorial Crisálidas

CERTIFICACIÓN DE PUBLICACIÓN

La que suscribe, Lcda. Josselyne Peralta, Gerente editorial de Fundación Editorial Crisálidas acredita que el libro titulado “LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. INNOVACIONES PARA LA ACADEMIA”, cuya autoría es de: Karen Andrea Armas Sánchez, Alexander Ramón Lárez Lárez, Darwin Italo Chicaiza Aucapiña, Ledys Hernández Chacón, Darwin Patricio García Ayala; ha sido publicado bajo nuestro sello editorial, después de haber sido evaluado por pares académicos a doble ciegos con grado de tercer nivel y cuarto nivel en el área del conocimiento tratada utilizando mecanismos rigurosos y usos de estándares internacionales para evaluar la calidad de las obras.

El libro puede ser revisado en el siguiente URL:

<https://editorialcrisalidas.com/2022/09/05/la-investigacion-en-ciencias-de-la-educacion-innovaciones-para-la-academia/>

Sin más a que hacer referencia,

Lcda. Josselyne Peralta C.

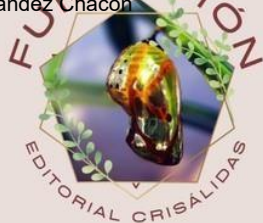
Gerente editorial

Guayaquil, 5 de septiembre de 2022

(+593) 982842107

@fundacioneditorialcrisalidas

<https://editorialcrisalidas.com/>



Fundación Editorial Crisálidas

CERTIFICACIÓN DE AUTORÍA

Estimados Investigadores:

Presente.-

De mi mayor consideración. –

Por medio de la presente me dirijo a ustedes reiterándoles un cordial saludo. Así pues, es preciso hacer de su conocimiento que Fundación Editorial Crisálidas ha publicado el libro titulado “LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. INNOVACIONES PARA LA ACADEMIA”, cuya autoría es de: Karen Andrea Armas Sánchez, Alexander Ramón Lárez Lárez, Darwin Italo Chicaiza Aucapiña, Ledys Hernández Chacón, Darwin Patricio García Ayala, ha sido registrado ante la Cámara Ecuatoriana del Libro bajo el N.º ISBN 978-9942-7023-1-9 honrados por habernos considerado como voceros de su trabajo, queremos extenderle un reconocimiento positivo por tan importante aporte a la educación, realizado a través de esta investigación.

Sin más a que hacer referencia,

Lcda. Josselyne Peralta C.

Gerente editorial

Guayaquil, 5 de septiembre de 2022

(+593) 982842107

@fundacioneditorialcrisalidas

<https://editorialcrisalidas.com/>

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO.
APROXIMACIONES A UNA POSIBLE ÉTICA
EDUCATIVA¹

INTERCULTURALITY AND BILINGUALISM.
APPROACHES TO A POSSIBLE
EDUCATIONAL ETICHS

Ledys Hernández Chacón²

¹ Derivado del proyecto de investigación: Programa de inmersión etnolingüística y comunitaria para la enseñanza del kichwa en los docentes de los CECIBs del cantón Otavalo

² Universidad de Otavalo, docente, correo electrónico: lhernandez@uotavalo.edu.ec

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO. APROXIMACIONES A UNA POSIBLE ÉTICA EDUCATIVA³

Ledys Hernández Chacón⁴

RESUMEN

El presente texto explora aristas múltiples de la interculturalidad y su relación intrínseca con el uso de las lenguas indígenas, dentro de los espacios educativos en contextos étnicos de Ecuador. La reflexión se encuentra organizada en tres partes: Una primera, que aborda la problemática de la extinción de las lenguas indígenas y su relación con la pérdida de la diversidad cultural. La segunda, que analiza la educación intercultural y bilingüe desde la política educativa vigente en Ecuador y, especialmente durante los dos últimos años. La tercera, que presenta la perspectiva intercultural bilingüe como una ética posible en la práctica educativa. La problemática es analizada desde la conjunción de factores complejos que circundan estas dos ideas. Por un lado, la interculturalidad como ejercicio educativo y, por otro; el uso de las lenguas indígenas como manifestación de dicha interculturalidad, dentro de un proyecto educativo que se define como educación intercultural bilingüe en Ecuador. Los datos que se presentan demuestran la existencia de una crisis histórica en la implementación de las políticas territoriales y el modelo educativo vigente, agudizada debido a las brechas socioeconómicas, educativas y digitales que se evidenciaron durante la pandemia. Finalmente, el trabajo presenta la propuesta de una postura ética educativa teniendo como ejes transversales del currículo escolar la interculturalidad y el bilingüismo, si distinciones fragmentadas para una educación más holística, inclusiva y equitativa.

ABSTRACT

The present document explores multiple scopes of interculturality and its relationships with indigenous languages, in educational ethnics contexts in Ecuador. The reflection is organized in three parts: the first one deals with the problema of the extinction of indigenous languages and the loss of cultural diversity. The second analyzes intercultural and bilingual education

³ Derivado del proyecto de investigación: **Nombre del proyecto**

⁴ Pregrado, Institución, Posgrado, Institución, Ocupación (docente), Institución, correo electrónico: nombre@nombre.com.co.

from the current educational policy in Ecuador, especially during the last two years. The third, presents the bilingual intercultural perspective as a possible ethic in educational practice. The problema is analyzed from the conjunction of complex factors that surround these ideas. On the one hand, interculturality as an educational exercise and, on the other, the use of indigenous languages as a manifestation of interculturality. The data presented demonstrates the existence of a historical crisis in the implementatios of territorial policies and the current educational model, deepen due to the socioeconomic, educational and digital gaps evidenced during the pandemic. Finally, the work presents the proposal of an educational ethical posture having interculturality and bilinguismal as a transversal axes of the curriculum, without fragmented distinctions for a more holistic, inclusive and equitable education.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, bilingüismo, ética educativa.

Keywords: interculturality, bilinguism, educational ethic.

INTRODUCCIÓN

Comprender el fenómeno educativo de la interculturalidad y bilingüismo en Ecuador resulta complejo y no exento de tensiones históricas que abarcan ámbitos macro y micro causales. La problemática tiene una connotación mucho más amplia si se tiene en cuenta que de las más de seis mil lenguas que existen en el mundo, apenas un 4% de la población habla el 97% de ellas. Si bien los pueblos indígenas ocupan menos del 6% de la demografía mundial, hablan más de 4000 lenguas, siendo el referente de la diversidad lingüística del planeta. Cada año desaparecen alrededor de 26 lenguas en el mundo (Naciones Unidas, 2003).

De acuerdo con las estimaciones presentadas en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, establecido por las Naciones Unidas; el 95% de las lenguas indígenas se encuentran en peligro de extinción y habrán muerto para finales del presente siglo (Naciones Unidas, 2003). De la misma manera, el Programa de Salvaguarda de las lenguas en peligro, llevado a cabo por la Unesco, predice que, a finales del siglo XXI el 90% de las lenguas habrán sido totalmente sustituidas por las dominantes (Unesco, 2003).

Si comprendemos que la diversidad lingüística es un patrimonio de la Humanidad, ya que la lengua es mucho más que un conjunto de códigos compartidos, sino que constituye la cosmovisión y sabiduría de los pueblos, entonces, la inminente pérdida de las lenguas indígenas se vuelve un problema sustancial. El peligro de desaparición de una lengua ocurre cuando deja de ser usadas como práctica social cotidiana y de ser transmitidas a las siguientes

generaciones. La mayoría de las lenguas indígenas son de tradición oral, por lo que, al no existir documentación escrita, estas mueren con su último hablante.

En Ecuador se hablan 14 lenguas ancestrales, siendo un país de gran diversidad lingüística con respecto a su población (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, s/f). Geográfica y demográficamente pequeño, la presencia de tanta variedad lingüística convoca, sin duda, a otros conceptos afines como la interculturalidad. Induce también al debate sobre los derechos humanos lingüísticos, entendidos desde la perspectiva de Hammel (1995), como el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla.

La desaparición de las lenguas indígenas es multicausal. Entre las causas externas se encuentran distintos modos de sometimiento tales como la religión, el militarismo, la economía o la globalización, por mencionar algunos. Entre las causas internas- mucho más sutiles y complejas- la asunción de la desvalorización como elemento legítimo social, que conlleva a la negación de la identidad y prácticas culturales. Un estudio realizado por Chocair-Herrera (2020), expone la sustitución de la identificación indígena de los habitantes de la parroquia de Natabuela, provincia de Imbabura, por la identificación racial mestiza.

Por otra parte, el trabajo realizado por Toapanta (2014), refleja que, según los datos del censo 2010, dentro de la nacionalidad kichwa: “solo el 14,3% de la población que se reconoció como indígena, sería monolingüe” (p.58). La adopción de la lengua castellana por las comunidades kichwas en Ecuador tiene una relación directa con la necesidad de inclusión social como factor de abandono cultural y lingüístico.

En el análisis de las causas de pérdida de las lenguas indígenas, cabe destacar el trabajo realizado por Herrán-Gascón y Rodríguez-Blanco (2017), quienes sistematizan los indicadores de muerte lingüística. Entre las causas determinadas como marco: a) potenciación y favorecimiento de la hispanización; b) conversión religiosa y cambio cultural; c) promoción de la cultura del prestigio social del castellano; d) inducción de la vergüenza étnica y; e) privación de derechos educativos y lingüísticos.

Los autores añaden a lo anterior, una serie de causas derivadas de aquellas primeras entre las que destacan: las migraciones; el cambio en la organización socio-económica de las comunidades; el mestizaje; la marginación social, educativa y económica y; la acción excluyente de la escuela. Con respecto a este último factor, se cita: “Los proyectos educativos y la metodología de enseñanza excluyentes definieron el monolingüismo de la lengua mayoritaria, obviando la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. El efecto generado fue un déficit lingüístico en sus hablantes” (Herrán-Gascón y Rodríguez Blanco, 2017, p.174).

Ahora bien, se mencionó anteriormente la correspondencia entre el uso de la lengua y la interculturalidad. Este concepto, entendido desde la perspectiva relacional, incorpora el intercambio entre culturas, asumiendo dicha transacción desde un plano horizontal, en condiciones de igualdad. Pero, de acuerdo con Walsh (2010), la interculturalidad incluye también una perspectiva funcional y una crítica.

Partiendo de la definición de identidad cultural, dada por García (1992), esta se comprende históricamente a través de los aspectos que la plasman, como la lengua, los ritos, las relaciones sociales, los comportamientos colectivos, los sistemas de valores y creencias, entre otros. La identidad cultural entonces, comprende el sentido de pertenencia hacia las sociedades o grupos determinados que comparten estos aspectos de manera particular.

La definición mencionada implica que la multiplicidad de identidades se construye desde la diferencia y no desde la homogeneidad. Las diferencias culturales entre grupos convivientes subsisten gracias al equilibrio homeostático entre lo permanente y lo cambiante. Por ello, la interculturalidad es posible desde el reconocimiento del otro, en su diferencia; su alteridad.

Sin embargo, al igual que la perspectiva relacional, esta segunda mirada, que se enmarca dentro del aspecto funcional, según Walsh, también carece de integridad. La autora plantea que la mirada funcional sobre la interculturalidad termina siendo una forma más de dominación neoliberal, ya que reconoce la diferencia dentro del sistema estable imperante, evitando posibles conflictos étnicos.

Walsh añade una tercera perspectiva al concepto de interculturalidad: lo crítico. Esta postura profundiza el análisis de las relaciones interculturales como contrapuesto a la matriz estructural dominante, que coloniza el propio concepto de identidad cultural, jerarquizando las culturas dominantes sobre las consideradas inferiores, constituidas por los pueblos y nacionalidades colonizados. Entender la interculturalidad desde la visión de estas realidades étnicas, minoritarias y excluidas en todas las contingencias anteriores, significa legitimar los derechos humanos lingüísticos y culturales de los que se ha hablado en este texto.

Hablar de interculturalidad crítica en territorios como el ecuatoriano, resulta aún algo utópico si lo pensamos desde la estructura del Estado-nación, cuyas políticas públicas tienden a ser homogeneizantes. En el caso del sistema educativo, si bien existe una política específica de educación intercultural bilingüe, estructurada en un modelo pedagógico concreto y orientada desde una entidad propia, que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), esto no garantiza el ejercicio educativo desde la diferencia. Más bien, existe la discusión académica de si el propio Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) no termina siendo un mecanismo de aceleración de procesos de aculturación y pérdida de las lenguas indígenas.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR: UNA POLÍTICA DISCURSIVA FUNCIONAL

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), implementado en Ecuador a partir del año 2013, se ha convertido en un referente regional en cuanto al ámbito que ocupa. Concebido a través del SEIB, el modelo comprende desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria hasta el nivel superior, enmarcado en la visión del

estado plurinacional y en la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SEIB, 2013).

El objetivo fundamental del modelo es revitalizar la sabiduría, lengua y prácticas culturales ancestrales de los pueblos y nacionalidades originarios del Ecuador, a través de un sistema educativo integral, que promueve el interaprendizaje y mecanismos de evaluación flexibles y personalizados. En el documento oficial, el modelo plantea la riqueza cultural del país como sustento para impulsar el derecho de cada pueblo a su propia educación. (SEIB, 2013).

La educación intercultural, como propuesta educativa tiene, sin embargo, un recorrido mucho más antiguo. Con una historia de más de cien años, distintas iniciativas aisladas y, más o menos sostenidas en el tiempo, se extendieron en territorios indígenas, fomentadas por organizaciones propias y foráneas (Kainer, 1996). No fue sino hasta la declaración de la Constitución del 2008, que los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades ecuatorianos se incluyeron en la agenda gubernamental, y con ello, la creación de las políticas educativas de carácter intercultural.

A pesar de estos esfuerzos, el censo nacional realizado en el año 2010 evidenció que el 20,4% de la población indígena se identificaba como analfabeta (INEC, 2010). Ante esta realidad, la política educativa puso énfasis en la pertinencia cultural, lingüística y ambiental, dirigida a atender las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades. En este sentido, la intención parece haberse enfocado en: “revalorizar la educación intercultural bilingüe como una conquista intergeneracional que ha resistido los procesos de homogenización y asimilación” (Vernnimen-Aguirre, 2019, 165), al menos, en un sentido discursivo.

La misma autora referida en la cita anterior, afirma en su texto que la interculturalidad en Ecuador “deviene en proyecto por construir” (Vernnimen-Aguirre, 2019, 169). Las desventajas históricas de los pueblos indígenas, que se reflejan en las condiciones de acceso educativo y la carencia de recursos para ello, conllevan a un desprestigio social y cultural que, como bien plantean Herrán-Gascón y Rodríguez-Blanco (2017), conllevan a la privación de los derechos humanos lingüísticos y a la vergüenza étnica, ambos condicionantes directos de la extinción cultural y lingüística.

Walsh (2009), por su parte, habla de la unidireccionalidad con la que la educación intercultural bilingüe es concebida: “lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (p.7). Visto así, la propuesta intercultural bilingüe educativa será siempre una transición adaptativa de los pueblos étnicos hacia la cultura colonizadora. Esta situación ha sido constatada a través de distintos estudios en las realidades educativas de los territorios indígenas ecuatorianos.

La investigación desarrollada por Cunalata (2017), con niños de educación básica elemental en la región de Ambato, en los que se detecta la pérdida de la lengua kichwa y de las habilidades comunicativas bilingües a solo el segundo año de instrucción escolar. Entre las causas fundamentales halladas en esta investigación se encuentran la presencia de docentes monolingües en habla hispana y la carencia de recursos para la enseñanza bilingüe.

Similar situación es descrita por Hernández (2021), en las instituciones educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, donde se identifica la dominancia de la lengua castellana por parte de los docentes y el abandono de la propuesta pedagógica del MOSEIB por una pedagogía estandarizada.

En el sector otavaleño, demográficamente caracterizado por la nacionalidad kichwa, los datos estadísticos del gremio educativo reflejan que de los 140 docentes que imparten en las 20 instituciones educativas interculturales bilingües existentes, el 67,8% son maestros monolingües en habla hispana, en contraposición con el 32,2% que es bilingüe kichwa hablante. De igual forma, los libros de textos utilizados para la enseñanza corresponden a la educación general básica estandarizada. Solo dos unidades educativas aplican el texto *Kukayu*, propuesto por el MOSEIB (MINEDUC, 10D02, Otavalo- Cotacachi- Antonio Ante, 2020).

Añadido a esto, las brechas educativas entre la ruralidad y lo urbano se exacerbaron durante la pandemia producida por el COVID-19. Rodríguez- Cruz (2021), declara:

El 62 % de los/las estudiantes tiene acceso a internet en zonas urbanas frente al 31 % en zonas rurales; el 57 % de las niñas, niños y adolescentes mestizos tiene acceso a internet, frente al 40 % afrodescendiente, el 39 % montubio y el 15 % indígena. Más aún, en el área rural, el acceso a internet de la niñez y la adolescencia indígena se reduce apenas al 7 %. (p.28)

La crítica situación se corrobora en el sector otavaleño, en el que la investigación realizada por Hernández, Tulcanazo y Torres (2022), recalca que las medidas tomadas por las autoridades educativas para minimizar los efectos de la pandemia en las comunidades indígenas:

No lograron solucionar aspectos críticos, como el alto índice de ausentismo, la deserción escolar, la carencia de conectividad en las comunidades o la privación de aparatos de tecnología inteligente, que permitieran el uso de plataformas educativas o la resolución de deberes en línea para los estudiantes. (p.3)

Asimismo, Oñate y Cañas (2021), analizan la agudización de las desigualdades sistémicas ya existentes en la educación intercultural bilingüe en el marco de la emergencia sanitaria. Esta investigación, realizada en comunidades amazónicas, expone una serie de carencias y limitaciones que debieron enfrentar docentes y estudiantes en las escuelas comunitarias, que marcan los abismos educativos existentes entre la educación dominante y la propuesta intercultural bilingüe.

Otro ejemplo del desamparo que vivió la EIB durante la pandemia se refleja en los hallazgos de Granda (2020), en varios sectores de la Sierra y Amazonía. La investigación muestra que los docentes de la EIB tomaron la decisión de no aplicar las guías del Plan Educativo COVID-19, debido a la falta de adecuación de sus lineamientos y metodología a la realidad cultural y comunitaria de los espacios rurales. Dado esto, muchos docentes optaron por elaborar su propio material de auto estudio y proporcionarlo a los estudiantes.

Rodríguez-Cruz (2021), reflexiona acerca de la educación que reciben los niños y adolescentes indígenas, incluso en espacios de supuesto desarrollo educativo como fue el caso de las llamadas “escuelas del milenio”:

No obstante, que esta realidad no sirva como pretexto de las Unidades del Milenio proclamadas por la Revolución Ciudadana (2007-2017), mismas que se surtieron de tecnología, pero que en absoluto desarrollaron una verdadera Educación Intercultural Bilingüe, sino una educación neocolonial, desindianizante y castellanizante que prostituyó el nombre de la interculturalidad y el bilingüismo. (p.30)

Declaraciones como esta, sumadas a la crisis atravesada en los dos últimos años, demuestran que las políticas gubernamentales en cuanto a una educación intercultural y bilingüe distan mucho de una verdadera acción inclusiva y equitativa. Si bien existe un discurso funcional de reconocimiento a la diferencia y de incorporación a la matriz educativa de los valores y conocimientos ancestrales, las estructuras epistémicas sobre las que se instaura la acción educativa continúan asentadas en principios socio- estatales que conservan el sentido aglutinante y colonizador desde el estatus hegemónico.

El retorno a la presencialidad, anunciado por el Ministerio de Educación a partir del mes de febrero del 2022, supuso nuevos desafíos e incertidumbres para los docentes. La recuperación de los niveles de aprendizaje, significativamente disminuidos durante la pandemia, implica una serie de reestructuraciones que van desde la infraestructura de aulas hasta las necesidades de liderazgo educativo en pos de una calidad y eficiencia educativa (Berlanga et.al. 2020).

Para la Educación Intercultural Bilingüe, las condiciones dispares en la apertura escolar presentan dilemas generales de la enseñanza, detrás de los cuales subsisten y persisten las tensiones propias del modelo. La priorización del currículo para nivelar los conocimientos recae nuevamente en un olvido de la visión ancestral y comunitaria que subyace como principio educativo para este sistema. La prospectiva se torna incierta en cuanto a la recuperación de los valores culturales, el uso de las lenguas propias y la articulación con la comunidad si se tiene en cuenta que los factores socioeconómicos, los recursos humanos, tecnológicos y didácticos han acrecentado su demanda.

UNA POSIBLE ÉTICA EDUCATIVA DESDE LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO

Hablar de una postura ética en el seno de la Educación Intercultural Bilingüe implica ir más allá del cumplimiento de un modelo funcional discursivo que enmascara posturas neoliberales y hegemónicas. Significa repensar el espacio y la práctica educativa desde su concepción, estrechamente relacionada con el uso de las lenguas indígenas, imprescindible como medio de construcción y transmisión de saberes y prácticas ancestrales. Castellanizar

la enseñanza intercultural bilingüe supone su extinción inminente y de manera encubierta en supuestos intentos de inclusión educativa, por la mano del propio sistema que la proclama.

Se trata, en primer lugar, de apartarse del discurso convencional sobre la interculturalidad y entenderla desde la mirada de las minorías étnicas, en sus propias complejidades y dinámicas socio- culturales. La interculturalidad entendida como transformación educativa y como proyecto político. No se puede hablar de educación intercultural bilingüe si no se destinan mínimamente los recursos y la inversión financiera en proyectos alternativos que den soporte a las posibles adaptaciones pedagógicas en los distintos territorios.

Como se ha dicho antes, la construcción de las distintas alteridades se produce en la relación simétrica con otros grupos étnicos, culturales y sociales. Las disparidades educativas que se han evidenciado a lo largo del presente texto impiden hablar de interculturalidad y bilingüismo. Tal pareciera que la implementación del MOSEIB en los distintos territorios indígenas responde más a un discurso político que a un esfuerzo por interculturizar la educación. La inversión en el ámbito educativo intercultural bilingüe debe iniciar por cubrir las brechas económicas, sociales, tecnológicas y profesionales que existen en la ruralidad.

Con respecto al rol del docente dentro de la educación intercultural bilingüe, su formación debe incluir el aprendizaje de las lenguas indígenas y la inmersión en las prácticas comunitarias como premisa prioritaria, en los casos que no sean hablantes nativos. Mientras la docencia siga siendo ejercida por maestros foráneos monolingües hispanos, la enseñanza seguirá teniendo una complejidad colonizadora y la escuela continuará siendo el escenario en el que producen los procesos de castellanización. La formación docente no solo debe incluir el currículo intercultural, sino también ampliar las posibilidades de inclusión para futuros docentes bilingües.

Finalmente, una verdadera ética educativa desde lo intercultural y lo bilingüe comprende el bienestar educativo de los pueblos y nacionales, basado en el respeto activo hacia los derechos humanos lingüísticos y la apertura a generar propuestas pedagógicas alternas, que recojan distintos sistemas de saberes, lenguajes y prácticas culturales. Procurar la cohesión social desde la inclusión, tal y como lo plantean las políticas promovidas por UNESCO, PNUD y otras organizaciones afines.

Cualquier sistema específico para pueblos y nacionalidades, propuesto y elaborado desde la figura del estado-nación, presentará tendencia a la segregación y, a su vez, a la estandarización. Las políticas educativas deben transformarse hacia una educación universal, diversa e inclusiva, que aúne de manera horizontal al conjunto de alteridades, bajo condiciones igualitarias y equitativas, independientemente de las especificidades culturales, étnicas, lingüísticas u otras tantas posibilidades del ser.

Esto conllevaría a una reestructuración del currículo, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación y validación del conocimiento. Una reconstrucción inter-epistémica que transforme la acción docente en un continuo reconocimiento a las alteridades que atraviesan la formación educativa. Un sistema ético e integral que comprenda la

enseñanza de la ciencia y el conocimiento no como una singularidad sino como una pluralidad, atravesada por el lenguaje, la cosmovisión y la identidad cultural de los sujetos de esos conocimientos.

Sin duda, alcanzar esto representa un desafío para todo el sistema educativo, más allá de los espacios escolares concretos. Implica un cambio en el manejo de las políticas educativas que no solo está dirigido a sectores específicos, sino a una educación de calidad sostenible e inclusiva en todos los contextos. Supone, igualmente, un giro en la concepción educativa, concibiéndola como una posible respuesta a las crisis diversas que atraviesa el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M., y Vera, A. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002906>
- Chocair-Herrera, C.D. (2020). *La extinción de la lengua ancestral kichwa en el pueblo indígena de Ntabuela o de cómo el Estado ecuatoriano cumplió o no con su deber de garantizar los derechos lingüísticos de comunidades, pueblos y nacionalidades en el lapso 2008-2018*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7810/1/T3391-MDH-Chocair-La%20extincion.pdf>
- Cunalata, N. (2017). *El bilingüismo en la expresión y comunicación de los niños y niñas del nivel 2do de la unidad educativa Juan Tanca Marengo*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26303/1/CUNALATA%20TIPANT%20ASCI%20NARCISA%20DE%20JES%20C3%9AS%201802359974.pdf>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (s/f). *Archivo de lenguas y culturas*. FLACSO. <https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/>
- Granda, S. (2020). *Educación indígena en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador*. University Practice Connetc. <https://bit.ly/35Gmz5l>
- Hammel, E.R. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23, <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711345002.pdf>
- Hernández, L. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en contexto de pandemia, nuevas exclusiones y desafíos en el cantón Otavalo, en: Palomares-Rodríguez, J.M. *Avances en Ciencias de la Educación*, Vol.1. Dykinson.

- Hernández, L.; Tulcanazo, M. y Samaniego, D. (2022). Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza virtual. *Revista Educación Las Américas* (aceptado para publicación)
- Herrán-Gascón, de la, A. y Rodríguez-Blanco, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispano-hablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 163-184, <https://rieoei.org/RIE/article/view/131>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2010). El Censo informa: Educación. <https://bit.ly/1K4kb3v>
- Kainer, A. (1996). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. Abya-Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48738.pdf>
- Ministerio de Educación, D10D02, Otavalo- Cotacachi- Antonio Ante (2020). Entrevistado por Hernández L.
- Oñate, M.G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación* 4(1), 65-72. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>
- Organización de Naciones Unidas (2003). *Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas*. ONU. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/sesiones-del-foro-permanente.html>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de extinción de las lenguas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). *¿Aprendamos juntos en casa? Educación, pandemia y pueblos indígenas en Ecuador*. Abya-Yala
- Toapanta, J. (2014). *Voces e imágenes: lenguas indígenas del Ecuador*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://oralidadmodernidad.org/wpcontent/uploads/OM_voces_e_imagenes_lenguas_indigenas_ecuador.pdf
- Vernnimen-Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: una revisión conceptual. *Alteridad, Revista de Educación* 14(2), 162-171, <https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601001/html/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Aula intercultural, el portal de la educación intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>



**ANEXO 3. Ponencias
presentadas en eventos
científicos**



5TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW FINDINGS ON HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

17-19 APRIL, 2020
PARIS, FRANCE

Date: 17-Mar-2020

Number: 7043

Notification of Paper Acceptance

Dear Ledys Hernández,

Congratulations! We are pleased to inform you that your paper entitled "Acculturation and Language in Intercultural Bilingual Education, Otavalo, Ecuador" has been accepted after double blind peer review by the Scientific Committee of 5th International Conference on New Findings on Humanities and Social Sciences, which will be held in Paris, France during April 17 – 19, 2020 as **Oral**-presentation.

All papers have publication opportunity in various indexed international journal: SCOPUS, ISI/THOMSON REUTERS, DOAJ, EBSCO, GOOGLE SCHOLAR, COPERNICUS, and many more.

You can complete your registration process by paying the required fees to confirm your attendance at the conference.

Registration deadline is open until 03 April 2020.

The payment can be done through the website: <https://www.hsconf.org/registration/>

The conference fee covers all the lunches, program, conference proceedings, City tour and certificate. If you need a Visa for attending the conference, we can provide official invitation letter from conference side. Acceptance/Invitation letters are send only after registration.

For any inquiries, please do not hesitate to contact us.

We are looking forward to meeting you at the exciting event in Paris, France.

With Warmest Regards,

HSCONF TEAM



info@hsconf.org

www.hsconf.org



5TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW FINDINGS ON
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

CERTIFICATE OF PARTICIPATION

to

LEDYS HERNANDEZ

On the 5th International Conference on New Findings on Humanities and Social Sciences

As speaker of the paper: "Acculturation and Language in Intercultural Bilingual Education. Otavalo. Ecuador"

17-19 APRIL, 2020
PARIS, FRANCE



HSCONF TEAM

info@hscnf.org

www.hscnf.org



**X Convención Científica Internacional
“Universidad Integrada e Innovadora”**

CIUM '2021', Cuba

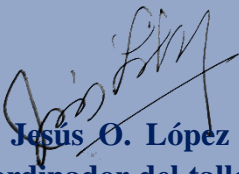
Certificado

**A: . Ledys Hernández Chacón; Walter Álvaro
Rodríguez Ruiz.**

**Por haber participado en el XII Taller de Extensión
Universitaria, Trabajo Comunitario y Desarrollo Local como
autor(es) de la ponencia: LA PERMACULTURA COMO HERRAMIENTA
PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS
COMUNITARIAS DEL CANTÓN OTAVALO**

**Para que así conste, se expide el presente, a los 25 días
del mes de marzo de 2021.**


Dr. C. Edgar Borot Peraza
Presidente del Comité Organizador


M. Sc. Jesús O. López Martínez
Coordinador del taller





UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

IV CONGRESO
INTERNACIONAL
DE LA UNAE
UNIVERSIDAD, APRENDIZAJES
Y RETOS DE LOS OBJETIVOS
DE DESARROLLO SOSTENIBLE



LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Otorga el presente certificado a:

HERNANDEZ HERNÁNDEZ LEDYS

con número de identificación personal:

1716053333

Por su asistencia al IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA UNAE: UNIVERSIDAD, APRENDIZAJES Y RETOS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, llevado a cabo del 22 al 26 de noviembre de 2021, con un total de 25 horas.

Javier Loyola, 21 de Marzo de 2022



SECRETARÍA

Ph.D.   Gómez
RECTORA
Universidad Nacional de Educación

PhD. Graciela Lirias Arbolaez VICERRECTORA DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS Universidad
Nacional de Educación

IV-CON-UNAE-2021-57219



CERTIFICADO DE ASISTENCIA

LEDYS HERNANDEZ

9th International Congress of Educational Sciences and Development
Ha asistido al “**9th International Congress of Educational Sciences and Development**”
celebrado los días 20, 21 y 22 de octubre de 2021, con 30 horas de duración.

20-22 de OCTUBRE/OCTOBER/OUTUBRO, 2021

22 de octubre de 2021

Ph.D. Ledys Hernández Chacón
Comité Organizador

Ph.D. Ledys Hernández Chacón
Comité Organizador



Ph.D. Ricardo Pino Torrens

Comité Organizador



Código de Validación



OTAVALO
UNIVERSIDAD DE ÓTAVALO

Lbres y unidos en la diversidad

La Universidad de Otavalo

Otorga el presente

CERTIFICADO

a:

MSc. Ledys Hernández Chacón

Por haber sido PONENTE en el I Seminario de Actores Interculturales, realizado el 29 de noviembre de 2021, con una duración de 8 horas académicas.

Otavalo, 19 de noviembre de 2021.

CERT-UO-EDU-11-2021



Ph.D. Antonio De Jesús Remillo Tarke
RECTOR UNIVERSIDAD DE OTAVALO



Anexo 4. Participación en proyectos

**LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE
OTAVALO**

CERTIFICA

Que el proyecto de investigación titulado "Programa piloto de inmersión etnolingüística familiar y comunitaria para la enseñanza del kichwa en los docentes de los CECIBs del cantón Otavalo" fue aprobado dentro de la convocatoria interna de proyectos de investigación del año 2020, habiendo cumplido con todos los requisitos académicos pertinentes. Y que la profesora M.Sc. Ledys Hernández Chacón con CI. 1716053333/1557038 es su investigadora principal y coordinadora.

Para constancia se firma el presente certificado a los 20 días del mes de abril de 2022, en la ciudad de Otavalo.

 u:yr

éMsc.  Mantilla

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN



Ciudadela OA Av. de los
Sarances s/n y Pendoneros
593 (06) 2920 009 ! 593 (06) 920
461 ! 593 (06) 2 923 850

ACTA CONSTITUTIVA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

En la ciudad de Otavalo, a los 24 días del mes de junio del 2021, en atención al pedido de la Dirección de Investigación de la Universidad de Otavalo, se conforma el Grupo de Investigación “GESTIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA (GIP)” en las áreas de conocimiento de educación, derecho y gestión del conocimiento, por decisión propia y previo haber desarrollado la estructura administrativa-operativa de funcionamiento del grupo de investigación, se reúnen con el carácter de miembros fundadores del grupo de investigación los siguientes docentes - investigadores:

NOMBRE Y APELLIDO	Nº CÉDULA DE CIUDADANÍA	NACIONALIDAD
PhD. Alexander Lárez Lárez	175939225-9	venezolana
PhD. Ana Julia Romero González	175946276-3	venezolana
Msc. Ledys Hernández Chacón	171605333-3	cubana

Cláusula Primera.- Antecedentes Jurídicos:

El artículo 350 de la Constitución de la República señala que “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”.

El artículo 385 Ibídem establece que “El sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, en el marco del respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y la soberanía, tendrá como finalidad: 1. Generar, adaptar y difundir conocimientos científicos y tecnológicos. 2. Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales. 3. Desarrollar tecnologías e innovaciones que impulsen la producción nacional, eleven la eficiencia y productividad, mejoren la calidad de vida y contribuyan a la realización del buen vivir”. El sistema comprenderá programas, políticas, recursos, acciones, e incorporará a instituciones del Estado, universidades y escuelas politécnicas, institutos de investigación públicos y particulares, empresas públicas y privadas,

organismos no gubernamentales y personas naturales o jurídicas, en tanto realizan actividades de investigación, desarrollo tecnológico, innovación y aquellas ligadas a los saberes ancestrales”.

El literal f) del artículo 8. De la Ley Orgánica de Educación Superior señala que entre los fines de la educación superior está la de “Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional”.

Los literales a) b) c) d), y; k) del artículo 13 de la Ley Orgánica de Educación Superior señala que son funciones del Sistema de Educación Superior: a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia; b) Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura; c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística; d) Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema; k) Promover mecanismos asociativos con otras instituciones de educación superior, así como con unidades académicas de otros países, para el estudio, análisis, investigación y planteamiento de soluciones de problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales;

El literal a) del artículo 18 de la Ley Orgánica de Educación Superior señala que la autonomía responsable que ejercen las universidades y escuelas politécnicas consiste en: a) “La independencia para que los profesores e investigadores de las universidades y escuelas politécnicas ejerzan la libertad de cátedra e investigación”.

El modelo de evaluación del CACES, el criterio de Investigación, indicador de cualitativo de planificación, establece que el Plan de Investigación de la facultad debe considerar a los “Grupos de investigación: Para efectos de la evaluación externa, un grupo está constituido por profesores investigadores titulares, que cuentan con la experiencia académica y con producción científica demostrada en las líneas de investigación, los mismos que se encuentran trabajando en al menos un proyecto de investigación. Adicionalmente, los profesores no titulares pueden participar en los proyectos de investigación.

Cláusula Segunda. - Objeto:

La presente acta tiene por objeto conformar el grupo de Investigación “GIP ” para impulsar el conocimiento, la formación, la investigación y la vinculación con la colectividad.

Cláusula Tercera. - Objetivos:

- a) Integrar los procesos sustantivos de investigación, docencia y vinculación con la sociedad mediante el seguimiento de actividades interdisciplinarias.
- b) Facilitar la innovación, la producción y la transferencia científica en correspondencia con los objetivos del PND.
- c) Fomentar el desarrollo de competencias investigativas de los actores de la investigación desde un enfoque interdisciplinario que contribuya con la transmisión y difusión científica, saberes y culturas en vinculación con la sociedad.
- d) Desarrollar la planificación estratégica como medio de referencia para valorar el desempeño deseable de los actores de la investigación en correspondencia con los objetivos institucionales.
- e) Comunicar y transferir resultados de las investigaciones mediante actividades académicas en correspondencia con las líneas y grupos activos de investigación

Cláusula Cuarta. - Designación:

Sobre la base de la normativa de funcionamiento del Grupo de Investigación, a continuación, se procede a nombrar al Director, y Secretario del grupo de investigación, designaciones que recaen en las personas del Mgs. Ledys Hernández Chacón y del PhD. Alexander Lárez Lárez respectivamente.

Se fija como sede del Grupo de Investigación la ciudad de Otavalo, en la Universidad de Otavalo, ubicada en la provincia de Imbabura.

Cláusula Quinta. - Duración:

El tiempo de duración del presente Grupo de Investigación será de carácter indefinido.

Cláusula Sexta. - Modificaciones:

Los términos de esta Acta Constitutiva pueden ser modificados, ampliados o reformados de mutuo acuerdo durante su vigencia, siempre que dichos cambios no alteren su objeto ni desnaturalicen su contenido, para lo cual los miembros del grupo de investigación suscribirán los instrumentos que sean necesarios.

Previa a la aceptación de la modificación solicitada, los miembros del grupo de investigación del grupo realizarán el análisis técnico y jurídico correspondiente, que analizarán la pertinencia de los ajustes y de ser el caso, recomendarán aceptar los cambios correspondientes.

Cláusula Séptima. - Ejecución, Seguimiento y Coordinación:

La ejecución, coordinación y supervisión de esta acta constitutiva estará a cargo de los miembros del Grupo y la Dirección de Investigación.

Cláusula Octava. - Formas De Terminación.

El presente Grupo podrá darse por terminado por una de las siguientes causas:

- ✓ Incumplimiento de los miembros del grupo en las obligaciones adquiridas.
- ✓ En caso de presentarse circunstancias imprevistas, jurídicas, técnicas o económicas, o causas de fuerza mayor o caso fortuito, por las que no fuere posible o conveniente para los miembros del grupo, ejecutar total o parcialmente, el objeto.
- ✓ Por mutuo acuerdo de las partes.

Cláusula Novena. - Información Confidencial. -

Los miembros del grupo de investigación intervinientes aceptan y conocen que toda la información que llegue a su conocimiento, en razón de la ejecución del presente Acta, debe ser tratada con absoluta reserva, especialmente aquella considerada confidencial o no divulgable. Los miembros del grupo intervinientes se obligan a guardar absoluta reserva de la información confiada en virtud de la ejecución y cumplimiento de la Presente Acta Constitutiva,


Cláusula Décima. - Controversias.

En caso de producirse controversias derivadas de la aplicación de las cláusulas y términos estipulados en esta Acta, los miembros del grupo de investigación se comprometen a solucionarlas de manera amigable, mediante el diálogo directo.


Los miembros fundadores del grupo de investigación reafirman la misión y los objetivos establecidos en el documento denominado "Política de Investigación de la Universidad de Otavalo y Líneas de Investigación de la Universidad de Otavalo".

Para constancia, y previa lectura y ratificación del contenido del presente documento, firman de plena conformidad todos los miembros fundadores al pie de este; además como testigo de honor firma la secretaria de carrera, Ing. Ana Córdova Quinchiguango.

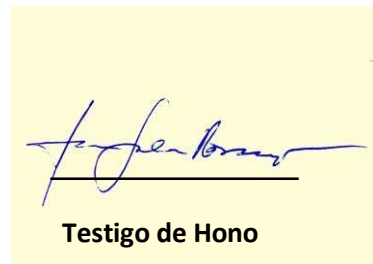
En Otavalo, a 24 de junio del 2021



Director del grupo



Secretario

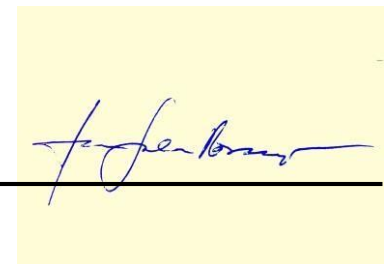
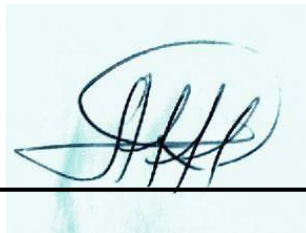


Testigo de Honor

Miembros fundadores:



C.




LA DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

CERTIFICA

Que, el magister LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN portadora de la cédula 1716053333, Directora de la Carrera del Área de Ciencias de la Educación ha desarrollado actividades de:

- Coordinadora del proyecto de Vinculación con la Sociedad:
"Acompañamiento pedagógico y metodológico entre la Universidad de Otavalo y CECIBs del cantón Otavalo para la enseñanza del kichwa (tercera fase)" del 1 de abril del 2022 al 9 de diciembre del 2022.

Para que así conste, se firma el presente certificado a los 30 días del mes de enero del 2023, en la ciudad de Otavalo.

 **UNIVERSIDAD DE OTAVALO**
Crecer y unidos en la diversidad

Dirección de Vinculación con la Sociedad
Msc. Belky Orbes Revelo

DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

Ciudadela IOA, Av. de los Sarances s/n y Pendoneros
593 (06) 2920 009 / 593 (06) 920 461 / 593 (06) 2 923 850
Otavalo - Ecuador



LA DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

CERTIFICA

Que, la MSC. **LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN** portadora de la cédula 1716053333, directora de CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ha desarrollado las actividades de:

- Coordinadora del proyecto de Vinculación con la Sociedad: **"Acompañamiento pedagógico y metodológico entre la Universidad de Otavalo y CECIBs del cantón Otavalo el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe"** del 10 de marzo al 20 de noviembre del 2021, con un total de 140 horas registradas.

Para que así conste, se firma el presente certificado a los 8 días del mes de enero del 2021, en la ciudad de Otavalo.



DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD



LA DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

CERTIFICA

Que, la MSC. **LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN** portadora de la cédula 1716053333, directora de CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ha desarrollado las actividades de:

- Coordinadora del proyecto de Vinculación con la Sociedad: **"Acompañamiento pedagógico y metodológico entre la Universidad de Otavalo y CECIBs del cantón Otavalo el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe"** del 2 de marzo al 30 de noviembre del 2020, con un total de 120 horas registradas.

Para que así conste, se firma el presente certificado a los 8 días del mes de enero del 2021, en la ciudad de Otavalo.



DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD



Anexo 5. Cursos Recibidos y Dictados



UNIVERSIDAD DE
OTAVALO
Libres y unidos en la diversidad

La Universidad de Otavalo
Otorga el presente

CERTIFICADO

a:

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

POR HABER APROBADO EL DIPLOMADO EN METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN
DOCENTE EN LA MODALIDAD EN LÍNEA

Realizado del 9 de febrero al 21 de abril del 2022 con una duración de 240 horas.

Registrado en el libro de actas: N° 003-UO-14-04-2022

Código: CERT-UO-DOCLIN-04--2022



Ph.D. Antonio De Jesús Romillo Tarke
RECTOR UNIVERSIDAD DE OTAVALO



UCAV
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
CATÓLICA
DE ÁVILA

La Universidad Católica "Santa Teresa de Jesús de Ávila", desde el Centro de Estudios, Innovación y Formación del Profesorado en Educación, certifica que

D./Dña. LEDYS HERNANDEZ

Con Cédula de Ciudadanía nº 1716053333001 y nacionalidad ecuatoriana, ha asistido al

XXXII Seminario virtual de e-learning para profesores universitarios

Desarrollado durante el curso académico 2020/2021, entre el día 08/03/2021 y el 12/03/2021, con una duración total de 7 horas, cuyo contenido se detalla en la página 2.

Para que así conste y surta efectos donde proceda, se expide el presente certificado, en Ávila, a 15 de marzo de 2021.

Id. Documento: *SJ*IEbv_5qEVWKKK

Registro: 616/2021/SEM/CEIF_ProfEd

Javier Hernández Varas
Director del Centro de Estudios, Innovación y
Formación del Profesorado en Educación

Francisco Trullén Galve
Secretario General

XXXII Seminario virtual de e-learning para profesores universitarios

PROGRAMA	
1	La transformación de la enseñanza en ambientes virtuales de aprendizaje
2	Estrategias para la enseñanza virtual de Ciencia y Tecnología
3	Estrategias para el diseño y desarrollo de la metodología de clases invertida
4	Estrategias para la enseñanza virtual de las Ciencias Sociales
5	Evaluación en ambientes de formación apoyados con TIC

Id. Documento: *SJ*IEbv_5qEVWKKK

Registro: 616/2021/SEM/CEIF_ProfEd

Página 2 de 2

Para verificar la autenticidad de este documento, puede ser comprobado mediante el Id. Documento: *SJ*IEbv_5qEVWKKK en
<https://www.ucavila.es/verificacion-de-documentos>

El Rector de La Universidad Internacional de La Rioja

De conformidad con los acuerdos adoptados por el Consejo Directivo de esta Universidad que regulan la concesión

de Títulos Propios, certifica que **Doña Ledys Hernandez Chacón**

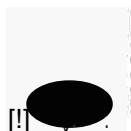
ha superado con calificación de SOBRESALIENTE (10,00) los estudios correspondientes a:

Formación de Tutores de Nivelación Especializados en Modalidad en Línea

Realizado del 4 de mayo de 2020 al 7 de junio de 2020, con una duración de 60 horas

Expide el presente Título Propio de la Universidad Internacional de La Rioja

Logroño, 7 de junio de 2020



El Rector: José María Vázquez García-Peñuela



Formación de Tutores de Nivelación Especializados en Modalidad en Línea

Número de Horas: 60 | Número de ECTS: 2

Tema 1. Introducción: el alumno en el entorno online

¿Cómo estudiar este tema?. Formación online, la docencia del siglo XXI. El alumno online: perfil y expectativas. Qué espera el alumno de su tutor y de su proceso de aprendizaje. Referencias bibliográficas.

Tema 2. Comunicación eficaz

¿Cómo estudiar este tema?. Comunicar y comunicarse en un entorno online. Diseño de presentaciones eficaces. Organización y gestión del espacio. Recursos y herramientas para mejorar la comunicación. Referencias bibliográficas.

Tema 3. Herramientas para la formación online

¿Cómo estudiar este tema?. El Campus Virtual. Gestión de contenidos. Herramientas de comunicación. Herramientas de evaluación. Referencias bibliográficas.

Tema 4. Evaluación del proceso de aprendizaje

¿Cómo estudiar este tema?. Evaluación: diagnóstico, formativa y sumativa. Tipos de evaluación formativa. El feedback al estudiante. El examen final. Referencias bibliográficas.

El presente Título Propio expedido de conformidad con las normas establecidas por el Consejo Directivo de la UNIR, quedando registrado en la sección de Títulos Propios:

Nº 134118-1716053333



UNIVERSIDAD DE OTAVALO

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

OTORGA EL PRESENTE

CERTIFICADO

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

A

Por haber participado en el taller "Visibilización de publicaciones científicas a través de Orcid, Scopusid, Publon" realizado del 3 al 5 de agosto de 2020.

Otavalo, 5 de agosto de 2020

PhD. Antonio Romillo Tarke
RECTOR



MSc. Jorge Mantilla Salgado
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD DE OTAVALO

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

OTORGA EL PRESENTE

CERTIFICADO

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

A _____

Por su participación como capacitadora en el curso "Técnicas cualitativas de investigación" organizado por la carrera de educación básica, con una duración de 40 horas académicas.

Otavaló, 27 de julio de 2020

MSc. Jorge Mantilla Salgado
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN



MSc. Belky Orbes Revelo
DIRECTORA DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD



**X Convención Científica Internacional
“Universidad Integrada e Innovadora”**

CIUM '2021', Cuba

Certificado

A: . Ledys Hernández Chacón

Por haber participado en actividades teórico- prácticas durante el XII Taller de Extensión Universitaria y Desarrollo Local con una duración de 30 horas.

Para que así conste, se expide el presente, a los 25 días del mes de marzo de 2021.

**Dr. C. Edgar Borot Peraza
Presidente del Comité Organizador**

**M. Sc. Jesús O. López Martínez
Coordinador del taller**





UNIVERSIDAD DE
OTAVALO

Libres y unidos en la diversidad

La Universidad de Otavalo

Otorga el presente

CERTIFICADO

a:

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

Por haber participado como **PONENTE** en el Taller: **Capacitación de herramientas de clase para la modalidad en línea**. Organizado por la Carrera de Educación Básica desde el 25 al 28 de mayo del 2021 con una duración de 8 horas.

Otavalo, 1 de junio de 2021.

Ph.D. Antonio De Jesús Romillo Tarke
RECTOR UNIVERSIDAD DE OTAVALO



UNIVERSIDAD DE
OTAVALO
Libres y unidos en la diversidad

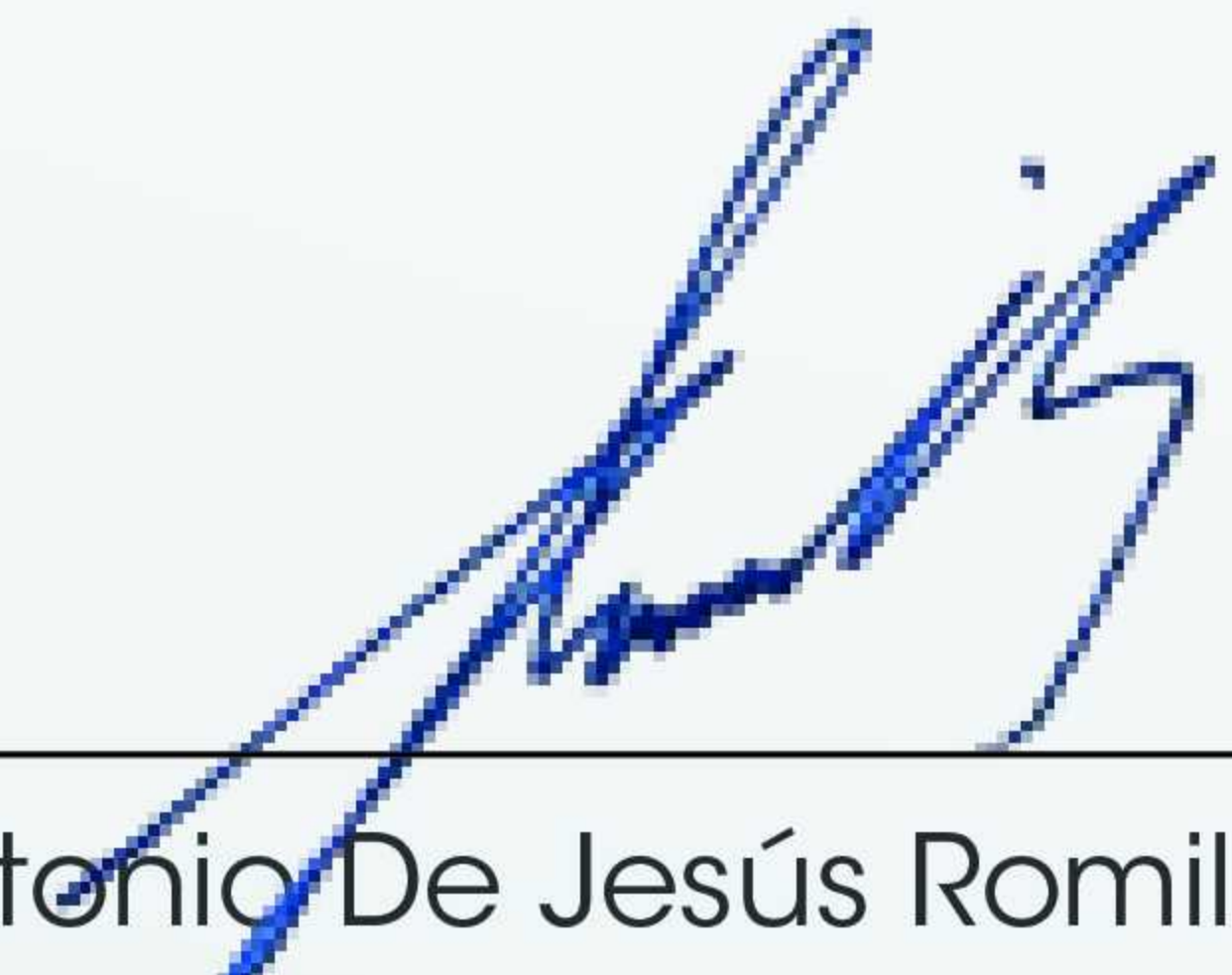
La Universidad de Otavalo
confiere el presente
CERTIFICADO

a:

LEDYS HERNÁNDEZ CHACON

Por su participación en calidad de asistente al taller: "Herramientas metodológicas para la Educación Intercultural Bilingüe: Postales etnocomunicativas para la enseñanza del kichwa", realizado del 01 al 03 de junio, con una duración de 20 horas académicas.

A los 03 días del mes de junio del 2022.



PhD. Antonio De Jesús Romillo Tarke
RECTOR UNIVERSIDAD DE OTAVALO



MsC. Belky Nerea Orbes Revelo
DIRECTORA DE VINCULACIÓN
UNIVERSIDAD DE OTAVALO



UNIVERSIDAD DE
OTAVALO
Libres y unidos en la diversidad

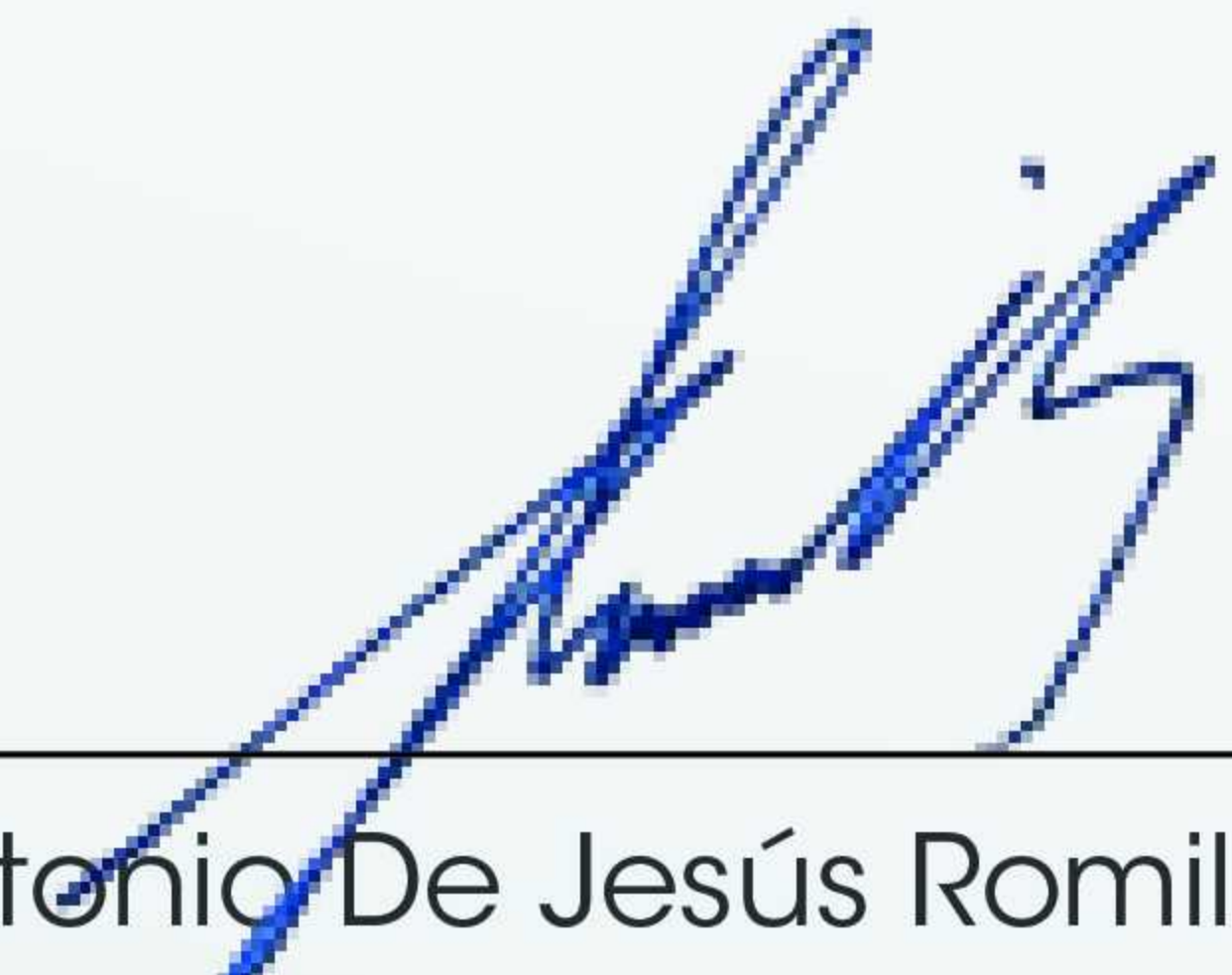
La Universidad de Otavalo
confiere el presente
CERTIFICADO

a:

LEDYS HERNÁNDEZ CHACON

Por su participación en calidad de asistente al taller: "Herramientas metodológicas para la Educación Intercultural Bilingüe: Postales etnocomunicativas para la enseñanza del kichwa", realizado del 01 al 03 de junio, con una duración de 20 horas académicas.

A los 03 días del mes de junio del 2022.



PhD. Antonio De Jesús Romillo Tarke
RECTOR UNIVERSIDAD DE OTAVALO



MsC. Belky Nerea Orbes Revelo
DIRECTORA DE VINCULACIÓN
UNIVERSIDAD DE OTAVALO



Anexo 6. Colaboración docente

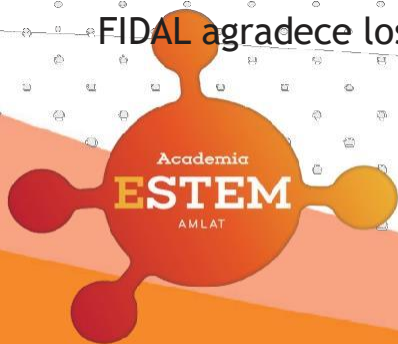


Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina (FIDAL) certifica que

MSc. Ledys Hernández Chacón

en su calidad de Directora del área Ciencias de la Educación de la Universidad de Otavalo participó como Jurado e invitada especial en la presentación y evaluación de proyectos de los siete ciclos de la Academia E-STEM 2021.

La Academia E-STEM es un programa de formación para docentes sobre el enfoque educativo E-STEM.
FIDAL agradece los conocimientos y los aportes de la MSc. en este curso en beneficio de la educación ecuatoriana.



Presidenta ejecutiva FIDAL
Rosalía Arteaga Serrano



fAVALÓ

Libres y «nidos en la diversidad

COORDINACIÓN DE LA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Otavaló, 18 de agosto de 2020

CERTIFICADO ACADÉMICO

La Coordinación de la Maestría en Educación de la Universidad de Otavaló,

CERTIFICA

Que la Mgs. Ledys Hernández Chacón, titular del número de cédula 171605333-3, se desempeñó como docente invitada del Programa de Maestría en Educación, en su primera cohorte, impartiendo la asignatura Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, la cual se desarrolló en las fechas 24, 25, 26 de julio y 14, 15, 16 de agosto de 2020, con una duración total de 32 horas clases.

Es todo cuanto puedo certificar para los fines pertinentes.

PhD. Frank Mila
**COORDINADOR DE LA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**





Estimado/a Docente:

Por medio del presente informo a usted, que en base a lo que establece el instructivo de titulación del programa de Maestría en Educación en su primera cohorte, los estudiantes deben elaborar los trabajos de titulación como uno de los requisitos para la obtención del título de cuarto nivel, para lo cual es necesario la designación de tutores con la finalidad que realicen las tutorías en base a las modalidades de titulación que seleccionen. Con la finalidad de mejorar la calidad académica e investigativa de los maestrantes en la elaboración de los trabajos de titulación y considerando su experticia, conocimientos y experiencia en el área de educación e investigación, queremos extenderle la invitación para ser parte de este proceso en calidad de tutor de los trabajos de titulación.

Se prevén dos asignaturas durante el proceso de titulación: taller de titulación I (segundo semestre) y taller de titulación II (tercer semestre), en tal sentido, en el calendario se estableció para el taller de titulación I en el horario de clases (viernes de 18:00 a 22:00 y sábados y domingos 07:00 a 13:00) el siguiente calendario:

viernes, 9 de abril de 2021
sábado, 10 de abril de 2021
domingo, 11 de abril de 2021
viernes, 23 de abril de 2021
sábado, 24 de abril de 2021
domingo, 25 de abril de 2021

Dichas fechas, pueden utilizarse salvo mejor criterio para los primeros contactos con los maestrantes asignados, de manera tal que pueda obtener un panorama de los trabajos y de allí en adelante coordinar con ellos las tutorías necesarias para su desarrollo y retroalimentación. No obstante, las mencionadas fechas no son taxativas y pueden modificarse previo acuerdo del tutor y los maestrantes.



En tal virtud, el tutor podrá acordar con los maestrantes la metodología de trabajo, de manera tal que se distribuya de forma equitativa las horas acordadas para tutorías con relación a la cantidad de trabajos que debe guiar, acordando reuniones particulares con cada equipo de trabajo para realizar asesorías personalizadas, y que los maestrantes con la guía del tutor puedan culminar su trabajo de titulación, en el transcurso del tiempo previsto para tal fin.

El pago de los honorarios se efectuará con la presentación de la factura correspondiente y luego que el tutor cumpla con todo lo anteriormente señalado (tutorías, lectorías y participación en tribunales de defensa). Cabe indicar que se efectuarán las retenciones legales pertinentes.

Para evaluar a los maestrantes, el tutor medirá el avance del trabajo de titulación, la calidad de este, así como, el compromiso y responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de la asistencia a las reuniones programadas y la observancia de las recomendaciones realizadas por el tutor, en tal sentido, el tutor emitirá una primera calificación al finalizar el módulo taller de titulación I y una segunda al finalizar el taller de titulación II, para lo cual la coordinación del programa remitirá las rubricas correspondientes.

Por favor si usted está de acuerdo con la propuesta planteada, necesitamos su respuesta a este email lo más pronto posible para poder organizar y designar los trabajos.

Esperamos contar con su valiosa colaboración, de antemano.

Muchas gracias.

COORDINACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Anexo 7. Reconocimientos



UNIVERSIDAD DE OTAVALO

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

OTORGA EL PRESENTE

RECONOCIMIENTO

AL DOCENTE

LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

A

Por su participación en el proyecto de investigación, "Programa piloto de inmersión etnolingüística familiar y comunitaria para la enseñanza del kichwa en docentes de los CECIBs del cantón Otavalo (FASE I). Año 2020

Otavalo, 18 de enero de 2021

Ph.D. Antonio Romillo Tarke
RECTOR



MSc. Jorge Mantilla Salgado
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN

CERTIFICADO N° 007-2020-DI

**LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE OTAVALO**

CERTIFICA

Que, La MSc. Ledys Hernández Chacón, portadora de la cédula de ciudadanía 1716053333, profesora titular de esta institución, es miembro de la Comisión de Investigación como coordinadora de investigación de la carrera Ciencias de la Educación Básica desde enero del 2020

Para constancia se firma el presente certificado a los 17 días del mes de febrero, en la ciudad de Otavalo.



MSc. Jorge Mantilla Salgado
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN





Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Sede Ibarra



V ENCUESTRO
DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN

confiere el certificado a:

Mgs. Ledys Hernández

Por ser parte del Comité Científico del Libro: Ciencia, Innovación y Tecnología,
siendo el resultado del **V Encuentro de Investigación e Innovación**, realizado el
26 y 27 de octubre de 2022.

Ibarra, 02 de noviembre de 2022



Ph.D. Jhenny Cayambe
COORDINADORA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN



LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

OTORGA

el presente certificado a:

Ledys Hernández

Por haber participado, en calidad de Coordinadora del evento "DIFUSIÓN DE RESULTADOS INVESTIGATIVOS AÑO 2020", modalidad virtual, realizado en Otavalo, el 21 y 22 de noviembre con una duración de 4 horas.

Otavalo, 4 de diciembre de 2020.



PhD. Antonio Romillo Tarke
RECTOR





LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO OTORGA

el presente certificado a:
el presente certificado a:

Ledys Hernández

Por haber participado, en calidad de **Coordinadora del Seminario de Difusión de Resultados Investigativos Año 2020**, modalidad virtual, realizado en Otavalo, el 3 y 4 de diciembre del 2020, con una duración de 4 horas.

Otavalo, 4 de diciembre de 2020.
Otavalo, 4 de diciembre de 2020.



Ph.D. Antonio Romillo Tarke
Ph.D. Antonio Romillo Tarke
RECTOR
RECTOR
RECTOR

LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE OTAVALO

CERTIFICA

Que, la MSc. LEDYS HRENÁNDEZ CHACÓN, fue PAR REVISOR del capítulo del libro "Teoría y Práctica del Derecho Constitucional", realizando la evaluación en calidad de experto.

Es todo lo que puedo certificar en honor a la verdad.

Para constancia se firma el presente certificado a los 26 de días del mes de febrero del 2021, en la ciudad de Otavalo.


/ 
Msc. Jorge Mantilla
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD DE OTAVALO





Ibarra, 11 de agosto de 2022

Oficio No. 062 - CI

PhD.

Ledys Hernández

Investigadora de la Universidad de Otavalo

De mi consideración:

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra celebrará el V Encuentro de Investigación e Innovación el 26 y 27 de octubre del presente año. El propósito es fortalecer los procesos de investigación e innovación por medio del intercambio de experiencias, generando un vínculo colaborativo con la academia, la empresa y la sociedad en general.

Como parte de este evento académico, se ha planificado la recepción de artículos completos en ejes multidisciplinares, que de ser aceptados se publicarán en el libro “Ciencia, Innovación y Tecnología” y una selección de los mejores trabajos serán postulados a las revistas Kairós, Tsafiqui, Axioma, Sathiri, Uisrael, Redmarka, Politécnica.

Para más información sobre el evento le invitamos a visitar el siguiente enlace:
<https://www.pucesi.edu.ec/webs2/index.php/v-encuentro-de-investigacion-e-innovacion-2022/>

Ante lo expuesto, le extiendo una cordial invitación a participar como miembro del Comité Científico del V Encuentro de Investigación e Innovación. Su actividad como par evaluador corresponde a valorar 1 o 2 comunicaciones dentro de su área de conocimiento a través de la plataforma EasyChair.

Segura de contar con su gentil colaboración, anticipo mi agradecimiento.

Atentamente.



Jhenny Cayambe, Ph.D.

Coordinadora del Centro de Investigación



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI