



**UNIVERSIDAD DE OTAVALO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**APLICACIÓN DE TÉCNICAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE PARA LA  
ENSEÑANZA DEL KICHWA EN LA MODALIDAD VIRTUAL**

**TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**ANA LUCÍA GUASGUA FLORES**

**KARINA GABRIELA SANTANA MONTEROS**

**TUTORA: MSc. Ledys Hernández Chacón**

**OTAVALO, MARZO 2022**

---

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS**

Yo/Nosotros, **ANA LUCÍA GUASGUA FLORES Y KARINA GABRIELA SANTANA MONTEROS** declaro/declaramos que este trabajo de titulación: “Aplicación de técnicas activas de aprendizaje para la enseñanza del kichwa en la modalidad virtual” es de mi/nuestra total autoría y que no ha sido previamente presentado para grado alguno o calificación profesional. Así mismo declaro/declaramos que dicho trabajo no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo como autores la responsabilidad ante las reclamaciones que pudieran presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de cualquier responsabilidad al respecto.

Que de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social, conocimientos, creatividad e innovación, concedo a favor de la Universidad de Otavalo licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, conservando a mi/ nuestro favor los derechos de autoría según lo establece la normativa de referencia.

Se autoriza además a la Universidad de Otavalo para la digitalización de este trabajo y posterior publicación en el repositorio digital de la institución, de acuerdo a lo establecido en el artículo 144 de la ley Orgánica de Educación Superior. Por lo anteriormente declarado, la Universidad de Otavalo puede hacer uso de los derechos correspondientes otorgados, por la Ley de Propiedad Intelectual, por su reglamento y por la normativa institucional vigente.

---

**ANA LUCÍA GUASGUA FLORES**  
C.I. 1002716189

---

**KARINA GABRIELA SANTANA MONTEROS**  
C.I. 1003045927

## **CERTIFICACIÓN DEL TUTOR**

Certifico que el trabajo de investigación titulado “Aplicación de técnicas activas de aprendizaje para la enseñanza del kichwa en la modalidad virtual”, bajo mi dirección y supervisión, para aspirar al título de Magister en Educación en I Cohorte de los estudiantes Nombres y Apellidos de los estudiantes, cumple con las condiciones requeridas por el programa de maestría.

En Otavalo, a los 21 días del mes de marzo del 2022.

Tutor del Trabajo de Titulación

MSc. Ledys Hernández Chacón

C.C.: 1716053333

## **DEDICATORIAS**

En primer lugar, a mi esposo Carlos y a mis hijas Kerly y Ammy, por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo que me han concedido, un tiempo robado a la historia familiar. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también el suyo.

A mis padres José Luis y Rosita quienes, con su amor y paciencia, inculcaron en mí el ejemplo de esfuerzo, valentía y dedicación, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

A toda mi familia porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

**Ana Lucía Guasgua Flores**

Este logro va dirigido a mis queridas hijas Analía y Camila quienes son mi motor y mi más grande inspiración para ser mejor persona cada día. A mis padres por haberme inculcado valores para llegar a ser la persona que hoy soy, principalmente a mi héroe que desde el cielo estará muy orgulloso de su hija. A mi familia y amigos que confiaron en mí y nunca dudaron de mis capacidades, siempre me motivaron con palabras de aliento a buscar y conseguir lo que me proponga.

**Karina Gabriela Santana Monteros**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por ser mi guía y acompañarme en el transcurso de mi vida, brindándome paciencia y sabiduría para culminar con éxito mis metas propuestas. A mí esposo e hijas por ser mi pilar fundamental y haberme apoyado incondicionalmente, pese a las adversidades e inconvenientes que se presentaron. A mis amigas Alexandra y Mayra, de manera especial a Karina, amigas con las cuales compartí muchas experiencias dentro y fuera del aula, y de alguna manera estuvieron conmigo en los momentos difíciles, alegres, y tristes, convirtiéndose en un apoyo incondicional en el transcurso de esta maestría.

A mi tutora, Magister Ledys Hernández quien con su experiencia, profesionalismo y motivación me orientó en la investigación.

Agradezco a los todos docentes que, con su sabiduría, conocimiento y apoyo, ayudaron a desarrollarme como persona y profesional en la Universidad de Otavalo.

**Ana Lucía Guasgua Flores**

A Dios por bendecirme con salud, vida y sabiduría para poder concluir con éxito este gran sueño. A la Universidad de Otavalo por haberme dado la oportunidad de ser parte de este gran equipo de maestrantes quienes con gran esfuerzo y sacrificio cursamos éste proceso de formación que deja como producto terminado éste grupo de graduados. Un agradecimiento profundo a nuestra tutora MSc. Ledys Hernández quien con sus sabios conocimientos y paciencia nos ha guiado para culminar con éxito éste trabajo de titulación. Gracias a mi compañera y amiga Anita por su valioso aporte, comprensión, bondad y apoyo incondicional para el desarrollo de ésta tesis. Gracias familia que de una u otra manera han estado pendientes de mi progreso para culminar esta meta. A mis compañeros de maestría de manera especial Mayra y Alexandra que con sus experiencias y conocimientos han contribuido a mi crecimiento personal y profesional, los llevaré en mi corazón.

**Karina Gabriela Santana Monteros**

## RESUMEN

El presente artículo expone el análisis, aplicación e impacto de técnicas activas para la enseñanza de la lengua Kichwa en la modalidad virtual, donde el espacio cibernético, las herramientas digitales exterioriza la hegemonía cultural y reduce la diversidad lingüística a códigos estandarizados por las lenguas dominantes. En el cantón Otavalo, el aislamiento de las comunidades de nacionalidad kichwa y la falta de accesibilidad internáutica resultó ser un agravante para la enseñanza, que se vio reducida a clases puntuales, carentes de materiales didácticos y con escasa asistencia escolar. Con la finalidad de brindar un soporte pedagógico a esta problemática, se llevó a cabo una experiencia que involucró a 65 docentes de distintas unidades educativas interculturales, mediante la creación de un entorno virtual donde se impartieron talleres de capacitación de técnicas activas, se intercambió material de apoyo pedagógico para la enseñanza del kichwa, y se sensibilizó a los docentes con las diversas realidades socio – comunitarias que atraviesan los estudiantes. Dentro de la metodología se usó la investigación – acción educativa ya que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes. El enfoque mixto permitió usar diferentes técnicas cuali-cuantitativas para la recolección de datos, las variables de estudio fueron tres; gestión docente, seguimiento académico y aprendizaje de la lengua, las mismas que permitieron precisar las técnicas e instrumentos. Finalmente, la aplicación de técnicas activas de aprendizaje condujo al mejoramiento de estrategias de enseñanza, así como al desarrollo de metodologías interactivas adaptadas a las distintas necesidades educativas.

**Palabras clave:** Aprendizaje activo; Educación Intercultural Bilingüe; Técnicas activas; educación virtual

## ABSTRACT

This article exposes the analysis, application and impact of active techniques for teaching the Kichwa language in the virtual modality, which led to a determination of intercultural practices, due to the homogeneity of the Internet. In the township of Otavalo, the isolation of the Kichwa nationality communities and the lack of internet accessibility turned out to be an aggravating factor for teaching of it, which was reduced to specific classes, lacking dedicated teaching materials, and little attendance. In order to provide pedagogical support to this problem, an experience was carried out that involved 65 teachers from different intercultural educational units, through the creation of a virtual environment where training workshops on active techniques were given, information material was exchanged, pedagogical support for the teaching of Kichwa, and teachers were made aware of the various socio-community realities that students experience. Within the methodology, research was used - educational action since it is related to the daily practical problems experienced by teachers. The mixed approach allowed the use of different qualitative-quantitative techniques for data collection, the study variables were three; teaching management, academic follow-up and language learning, the same ones that allowed specifying the techniques and instruments. Finally, the application of active learning techniques led to the improvement of communication skills in Kichwa in students, as well as the development of interactive methodologies adapted to different educational needs.

**Keywords:** Active learning, Intercultural Bilingual Education, Active techniques, virtual education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés investigativo del presente artículo surgió en relación con el cambio en la modalidad de enseñanza de la presencialidad a la virtualidad, como solución emergente a la situación de confinamiento provocada por la pandemia del COVID-19, en el contexto de la educación Bilingüe, en el cantón Otavalo. Las instituciones educativas se vieron repentinamente avocadas al mundo globalizado del internet y los docentes debieron afrontar desafíos pedagógicos y metodológicos, que van desde el manejo de herramientas en línea hasta aspectos de complejidad pedagógica, propias de las múltiples realidades educativas.

Una de las áreas educativas de mayor afectación ha sido la enseñanza de la lengua kichwa dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Partiendo de una crisis histórica en la aplicación del modelo educativo que presenta la educación bilingüe (Paronyan y Cuenca, 2018), la modalidad virtual trajo consigo una agudización de los procesos de aculturación y pérdida de la lengua kichwa en el espacio áulico.

El espacio cibernético, las herramientas digitales y la implementación de dinámicas educativas pertenecientes al uso de la tecnología exterioriza la hegemonía cultural y reduce la diversidad lingüística a códigos estandarizados por las lenguas dominantes (Lugo, 2008). Si a esto se añade que el salto a la virtualidad tomó desprevenido al cuerpo docente, manteniendo formatos pedagógicos de tipo presencial y magistral, incompatibles con las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, el aprovechamiento académico y los procesos de aprendizaje sufrieron un retroceso (UNICEF, 2020).

La situación se agrava en los espacios educativos comunitarios, en los que las brechas socioeconómicas obstaculizaron el acceso a la educación en línea, la carencia de recursos tecnológicos y la falta de autonomía para realizar las tareas escolares incidió negativamente en los procesos de aprendizaje. Como mencionan Oñate y Cañas (2021):

Esta metodología exige más autonomía e iniciativa por parte de los estudiantes, quienes ahora no cuentan con un horario establecido para realizar las tareas. Muchas veces los estudiantes dividen su tiempo de estudios con el tiempo de trabajo en la huerta y en la casa. (p.69)

De igual manera asevera el análisis realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) durante el monitoreo a la situación educativa en América Latina durante la pandemia:

El cierre de escuelas afecta a todos los estudiantes, pero no todos se ven afectados por igual. Aquellos que viven en entornos más pobres tendrán mayores dificultades si no tienen acceso a una computadora, a Internet o incluso a un escritorio. Los niños más desfavorecidos – incluidos los que tienen discapacidades cognitivas y físicas, los refugiados y migrantes, y las niñas en particular– se enfrentan a una exclusión aún más grave del proceso de aprendizaje. (UNICEF, 2020, p.2)

Los múltiples esfuerzos o acciones del docente durante la modalidad virtual no fueron suficientes para que el aprovechamiento académico se propicie de la manera satisfactoria. El aprendizaje de la lengua kichwa está concebido en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde los vínculos naturales entre la vida cotidiana comunitaria y el entorno escolar. Este aspecto también se perdió con las clases virtuales, en las que los docentes se centraron en el modelo de Educación General Básica, totalmente castellanizado y el formato magistral de clases.

Hay que tomar en cuenta que la educación intercultural bilingüe implica una sistematicidad integradora de los aprendizajes en el aula y la vida comunitaria. Su finalidad consiste precisamente en conseguir la formación integral del individuo dentro de su contexto lingüístico y vivencial. Por ese motivo resulta imprescindible implementar técnicas activas de aprendizaje que coadyuven a la valoración del uso de la lengua kichwa en las distintas situaciones de aprendizaje, a la vez que este mismo uso favorezca el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes.

En este sentido, los estilos de aprendizaje aplicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, obedecen en la mayoría de los casos a la perspectiva de los docentes. Sin embargo; de acuerdo con autores como Rivera, Galdós y Espinoza (2020), la educación intercultural es también un proceso psico-cognitivo. Esto significa que está atravesada por factores motivacionales, afectivos y sociales que favorecen u obstaculizan su éxito. Dicho esto, puede afirmarse que el ejercicio de contextualización cultural permite el intercambio enriquecedor de valores comunitarios y escenas cotidianas que forman parte esencial del aprendizaje de la lengua.

Es por eso que el presente trabajo plantea la aplicación de técnicas activas de aprendizaje mediante las cuales se propicie el fortalecimiento de la lengua kichwa, ante las falencias propias de la estandarización del conocimiento y así solventar las ausencias comunicativas propias del mundo digital con respecto a la convivencia real de la enseñanza presencial.

### **1.1. El aprendizaje activo, una aproximación teórica**

Desde hace mucho tiempo atrás, la educación se manejaba bajo un paradigma conductista y tradicional en donde el alumno era sujeto pasivo del proceso de aprendizaje, haciendo de éste un sistema poco dinámico e innovador, con pedagogías y metodologías inadecuadas para lograr un aprendizaje constructivista. Razón por la cual, las nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representando un aporte fundamental para el sistema educativo, que, sin lugar a dudas, abrieron de manera definitiva



un campo de investigación en la renovación pedagógica; de allí el origen de la Escuela Nueva, Activa o Progresista propuesta por Dewey.

Para Dewey (citado en Westbrook 1999), la escuela activa se caracteriza por fomentar la acción del alumno, es decir que:

Los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla (p. 290).

Para que el aprendizaje sea activo, es necesario que el estudiante sea responsable y consiente de lo que aprende, lo que desea aprender, y lo que todavía no ha aprendido, por lo cual se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje adquiriendo un compromiso más grande en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, aumentando su nivel de motivación y estar preparado para transferir lo aprendido a problemas y escenarios nuevos.

Existen varias razones por las cuales, en general, la gente tiende a olvidar lo que escucha. Una de las más importantes está relacionada con la velocidad a la cual habla el docente y la velocidad con que escucha el alumno, es decir cuando la enseñanza posee una dimensión auditiva a la vez que una visual, el mensaje se ve reforzado por dos sistemas de transmisión. Cuando el aprendizaje es pasivo, el estudiante va al encuentro sin curiosidad, sin preguntas y sin interés por el resultado, excepto tal vez, por la nota que recibirá. Cuando el aprendizaje es activo, el alumno está buscando algo, quiere una respuesta a una pregunta, necesita información para resolver un problema o busca una manera de realizar una tarea.

Silberman (2006), ha modificado y ampliado la sabiduría de Confucio para crear lo que él llama el “Credo del aprendizaje activo”, es así que, el pensamiento de Confucio evoluciona.

**"Credo del aprendizaje activo".**

Lo que escucho, lo olvido.

Lo que escucho y veo, lo recuerdo un poco.

Lo que escucho, veo y pregunto o converso con otra persona, comienzo a comprenderlo.

Lo que escucho, veo, converso y hago, me permite adquirir conocimiento y aptitudes.

Lo que enseñé a otro, lo domino (p. 15).

## **1.2. La propuesta metodológica de Dewey.**

Dewey pensaba que la Escuela activa tenía que superar a la tradicional no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica, puesto que el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba, además, que la educación no debía ser solamente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno

sentido en su mismo desarrollo y realización, y para lo cual propone las siguientes fases (citado en: Trilla et al., 2007):

1ª Fase: Consideración de alguna **experiencia actual y real del niño**, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.

2ª Fase: Identificación del algún **problema o dificultad** suscitados a partir de esa experiencia; es decir, un obstáculo para la experiencia sobre el cual tendremos que trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo.

3ª Fase: Inspección de los datos disponibles, así como la búsqueda de **soluciones** viables; en esta etapa, los materiales escogidos y los trabajos se convierten en partes del programa escolar.

4ª Fase: Formulación de **hipótesis de solución**, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado.

5ª Fase: Comprobación de hipótesis por la acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema ( p. 28).

Dewey diseñó un modelo práctico de planificación y desarrollo del currículo el cual incluyó actividades conectadas con el entorno del estudiante en tiempos cortos, que se basa en un proceso secuenciado como una actividad de indagación dónde el docente desempeñaba el papel de orientador y el alumno toma el papel de sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

De esta manera la escuela activa conduce a que el estudiante a través de una experiencia de colaboración y reflexión individual en forma permanente promueva las habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de información, así como adaptación activa a la solución de problemas que propicia una actitud activa del estudiante en clase, en contraposición con lo que ocurre en el método expositivo clásico, en el que el alumno se limita a tomar notas de lo que ve en la pizarra. Para autores como Bonwell y Eison (1991): “El aprendizaje activo es el proceso que involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (p.5).

Para que exista aprendizaje activo es necesario “la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de los contenidos y para asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje” (González, 2002, p.50), es decir, que deben hacer mucho más que simplemente oír; sino también, leer, cuestionarse, escribir, discutir, aplicar conceptos, utilizar reglas y principios, resolver problemas. El aprendizaje activo implica que el estudiante debe estar expuesto continuamente, bien sea por voluntad propia o porque la estrategia utilizada por el profesor así lo exige, a situaciones que le demande operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación.

Una buena educación es fundamental para el Buen Vivir, pero una educación no inclusiva de éstas consideraciones nos aproxima a su imposibilidad. El Currículo del Ecuador, en sí declara la importancia de:

Una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión (Ministerio de Educación, 2016, p. 14).

Por lo tanto, el estudiante adquiere mayor protagonismo en su formación, por ello, es de vital importancia generar técnicas activas en las cuales los estudiantes desarrollen capacidades de aprendizaje autónomo a través del constructivismo.

### **1.3. Teoría Constructivista del aprendizaje.**

Los métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje activo se enmarcan dentro de la teoría constructivista del aprendizaje. Según esta teoría, los estudiantes son el centro y los protagonistas del proceso y son ellos quienes deciden cuándo y cómo quieren aprender, mientras que el docente es únicamente una guía que orienta, motiva y retroalimenta a los estudiantes.

El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el que el aprendiz construye activamente nuevas ideas o conceptos. Es una teoría del aprendizaje y un enfoque de la educación que pone énfasis en las formas en que la gente crea el significado del mundo a través de una serie de construcciones individuales (Sáez, 2018, p.5).

Al ser un enfoque sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es simplemente un producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores.

Los teóricos cognitivos como Piaget mencionan que, “cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente” (Pozo, 2006, p. 191). Es evidente que eso no significa que el profesor no tenga que diseñar situaciones experimentales para facilitar la invención del niño.

Por otro lado, Ausubel (citado en Escoriza 2008), señala que, “la variable que mejor define o expresa la capacidad de aprendizaje de una persona, son los conocimientos previos del alumno/a, es decir, lo que el alumno/a ya sabe, determina en gran medida lo que puede aprender” (p. 87). Esta es la base del aprendizaje significativo de Ausubel, en contraposición con el aprendizaje memorístico, en el que el docente es únicamente transmisor de conceptos que el alumno debe retener con la misma estructura.

En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en relación con el medio que la rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: “1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver. 2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto” (Tünnermann, 2011, p. 26).

En lo que respecta a los ambientes, recursos o materiales para la enseñanza, son elementos que competen de manera exclusiva al docente, por ende, es quien tiene la responsabilidad de lograr que los estudiantes se relacionen con los contenidos, de manea que no sea algo sin importancia para ellos. Desde la teoría constructivista se menciona que:

La concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. En este sentido, puede cumplir con la función que generalmente ha sido atribuida a los «pensamientos psicopedagógicos<sup>25</sup>» de los profesores, a las teorías, más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen (Coll. C.et al., 2007, p.8).

La teoría constructivista plantea que es el docente quien tiene la capacidad de analizar el contexto y las situaciones del mismo, ante las cuales él puede proponer técnicas de enseñanza, por medio de las cuales se logran alcanzar los objetivos deseados, los mismos que permitan al estudiante experimentar un ambiente de primera mano, por lo tanto, dando al estudiante un conocimiento confiable.

Considerando la importancia de la teoría constructivista en el proceso de aprendizaje, este artículo se apoya en el modelo pedagógico MOSEIB que tiene por finalidad el fortalecimiento de la educación con pertinencia cultural 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.

Este sistema, direccionado por su propio modelo, estructura modos de acción pedagógicos adaptativos a las distintas realidades étnicas. El contexto de intervención formula las estrategias metodológicas específicas para cada espacio escolar desde una visión integral y compleja de los espacios escolares y comunitarios.

#### **1.4. Sobre el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe**

La Educación Intercultural Bilingüe antes de llegar a su institucionalización dentro del estado ecuatoriano ha pasado por un largo proceso desde la década de los 80, donde la interculturalidad era entendida más en términos de fortalecimiento de la propia cultura y no

atendía a las demandas de los pueblos indígenas tanto de la Sierra como de la Amazonía, es así que:

El Estado ecuatoriano decreta, en 1988, la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe. En 1992, el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la Dineib. En 1993 se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades, en el marco de las distintas redes zonales de EIB (Vélez, 2008, p.106).

Con la creación de éstos organismos se dio paso a un cierre de ciclo significativo en la lucha de los pueblos indígenas en el ámbito educativo, ya que se pudo evidenciar un proceso de organización política de los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas demandando el derecho a una educación propia e indispensable para el Buen Vivir.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) permite fortalecer la calidad de la educación con pertinencia cultural 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 del Ecuador., 2013.).

En Ecuador se viene trabajando la interculturalidad en el currículo como eje transversal, la antropología cultural inserta en la comprensión étnica el planteamiento de sus derechos a la tierra, la cultura y la identidad, los líderes indígenas son los que enriquecieron la defensa de la tierra, cultura y la identidad, con esto se alimenta el proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe, centrados en la lengua y la cultura como un movimiento clave de la identidad.

Los principios del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe son fundamentos éticos, morales, culturales, lingüísticos, políticos y socio económicos que guían a los educadores, administradores, estudiantes, padres de familia y comunidad para apoyar positivamente a desarrollar el “*Sumak Kawsay*” o buen vivir, los cuales son:

- a) Respeto y cuidado a la Madre Naturaleza;
- b) la persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo;
- c) la formación de las personas se inicia desde la EIFC y continúa hasta el nivel superior. Perdura a lo largo de toda la vida. Los padres deben prepararse desde antes de engendrar a la nueva persona;
- d) la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural;
- e) el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes;

- f) las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p. 28)

Este modelo se fundamenta en la memoria individual y colectiva que guarda los conocimientos empíricos y trata de conjugar con los conocimientos científicos, en el acceso al conocimiento mediante el uso del bilingüismo equilibrado es decir kichwa – castellano; y en la participación de los actores sociales de la educación; en una pedagogía intercultural antropológica para que asuma el desarrollo y la responsabilidad de los grupos para mejorar la calidad y calidez humana.

Dentro del Art.79.- en lo que respecta a Fundamentos. - el SEIB se sustenta en lo siguiente:

- a) Respeto y cuidado a la Pachamama;
- b) Respeto a los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas;
- c) Reconocimiento de la familia y la comunidad como el sustento de la identidad cultural y lingüística;
- d) Reconocimiento de la Interculturalidad, entendida como la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional;
- e) Reconocimiento de la reciprocidad como un elemento que articula la gestión educativa a través de la convivencia y desarrollo integral de la comunidad vinculada con el centro educativo comunitario; y,
- f) Reconocimiento de la autodeterminación como el Derecho de las nacionalidades y pueblos que garantiza la educación como eje fundamental en la continuidad del desarrollo socio-económico, cultural y lingüístico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, p. 67).

Son fines del MOSEIB:

- a) apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo;
- b) fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades;
- c) contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de las nacionalidades y de otros pueblos del país. (Ídem).

Dentro de los objetivos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2013, p. 30), se menciona: Desarrollar, fortalecer y potenciar la EIB, con criterios de calidad, desde el nivel inicial hasta el bachillerato y educación superior, esta última regulada por la legislación pertinente, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia en armonía con la pachamama para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad; y, potenciar desde el sistema educativo

el uso de idiomas ancestrales de ser posible en todos los contextos sociales, ya que la educación en la actualidad no puede ser homogénea, tiene que ir de acuerdo a la diversidad cultural de cada pueblo, respetando sus propias particularidades y cosmovisión, por lo tanto para que la educación cambie y sea de calidad es necesario partir del cambio ideológico y personal, de modo que tenga más respeto y valor a la vivencia de la diversidad, contexto social situacional y cultural.

Además, la educación intercultural bilingüe en el contexto actual está abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes, el currículo está centrado en los saberes científicos: culturales y universales, es decir, es un proceso de participación activa en el descubrimiento del aprendizaje significativo social y culturalmente situado debido a la relación entre saberes propios y ajenos donde se busca el diálogo y complementariedad permanente entre la cultura tradicional y la occidental, orientada a las necesidades de las poblaciones indígenas y contribuir a mejorar sus condiciones de vida.

El docente es guía del aprendizaje el cual planifica sus clases en ambientes educativos naturales y virtuales, al contexto social y cultural en el que se encuentre, tomando en cuenta las políticas del plan nacional de desarrollo, plan decenal de educación y el plan del buen vivir, aplicando el enfoque constructivista donde el estudiante es constructor de su propio aprendizaje para el desarrollo de su creatividad y práctica con el uso de la lengua indígena en el aula y lenguas de relación intercultural. La formación docente debe conseguir un profesional que esté a la altura de los últimos cambios a nivel científico, tecnológico y cultural del mundo presente, fomentando un equilibrio de sentido humanístico lleno de valores y de respeto a la madre naturaleza y al género humano, para que de esta manera promueva un servicio de calidad a la comunidad basada en la necesidad de construir una sociedad intercultural, solidaria y participativa en el desarrollo de las colectividades.

En consecuencia, el MOSEIB, es un modelo que se ha creado a través de todas las experiencias educativas del Ecuador promovidas por las organizaciones indígenas que intentaban a través de la educación recuperar el idioma Kichwa y la identidad cultural de las nacionalidades y pueblos. También pretende la interrelación de las experiencias de un idioma, cultura, tradición, de cada una de las etnias; de nacionalidades y pueblos, para seguir retomando, valorando, resaltando cada una de las costumbres y tradiciones de nuestros pueblos, ya que la educación es un mundo en donde se parte y se sigue avanzando en su formación integral acogiendo a la tecnología que estamos.

Su construcción ha sido colectiva y es el resultado de más de 60 años de experiencia, es un modelo donde no hay un autor sino autores, no hay una experiencia sino experiencias, es una herramienta pedagógica construida desde el corazón de las culturas indígenas en la que se relacionan varias concepciones pedagógicas con base fundamental en el paradigma

de la interculturalidad, que considera importante fundamentar su educación en lo político, lo cultural, lo social, la lengua, lo productivo, en lo psicológico y en lo científico.

Como se puede evidenciar, el MOSEIB no es exclusivo de los pueblos indígenas, ni excluye a las culturas que habitamos en nuestro país, sino que se constituye en un paradigma educativo válido para la sociedad en general, es decir, construir un estado plurinacional y que la interculturalidad se encuentre dentro de él.

Con respecto a la metodología de aprendizaje el (MOSEIB, 2013, p. 41), contempla cuatro fases: Adquisición del conocimiento (reconocimiento-conocimiento) el educando realiza actividades sensorperceptivas que tiene que ver con los sentidos: oír, ver, tocar, saborear y oler; además introduce e conocimiento nuevo y refuerza el mismo mediante actividades de preguntas y respuestas. Aplicación del conocimiento (producción y reproducción) el alumno realiza actividades cognitivas como llenar sopa de letras, crucigramas, elaboración de mentefacto, diagramas, etc.; Creación del conocimiento (creación y recreación) el estudiante realiza actividades creativas por su propia cuenta, como la creación de canciones, maquetas, cuadros murales, escenografías, etc. Socialización del conocimiento (validación y valoración), los alumnos presentan ante todos sus compañeros los conocimientos aprendidos; la evaluación se hará en base al cumplimiento de las actividades planificadas en guías didácticas elaboradas por el educando.

En referencia a los recursos pedagógicos y didácticos “deben estar fundamentados en aspectos psicológicos, lingüísticos, sociales y didácticos de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, sin descuidar los procesos de interculturalidad” (MOSEIB, 2013, p. 44), todos estos se transforman en recursos lúdicos y multimediales, es decir, usan todos los sentidos en el desarrollo del aprendizaje del educando. Otra característica de los recursos didácticos es que son elaborados en la lengua indígena, de esta manera se potencializa a través de la lengua el saber científico y tecnológico de los pueblos indígenas a través de todas las áreas del conocimiento, excepto en el área de lengua española y lengua extranjera. Esto exige que los educandos dominen la lengua indígena en la escritura, en la lectura, en la expresión y en el entendimiento a nivel científico.

La evaluación “de los estudiantes responden al proceso de seguimiento permanente que deben llevar a cabo los padres y maestros como responsables de la formación de los niños y jóvenes” (MOSEIB, 2013, p. 51), tomando en cuenta el dominio de los aprendizajes, su edad evolutiva, psicológica y mental, donde a través de estrategias pedagógicas el alumno va dominando los conocimientos de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.

Lo importante de este modelo, es crear un ambiente familiar y motivacional en los educando, de tal manera que el centro educativo se transforme en un segundo hogar en donde puedan jugar, divertirse y aprender; un lugar a donde puedan llegar los padres de familia en los días festivos a ver un video, usar los ambiente naturales, los lugares



recreacionales y las canchas deportivas para su sano esparcimiento, ya que enseñar requiere conocimiento amplio de una materia, plan de estudio, entusiasmo, una forma de ser cariñosa y un amor por el aprendizaje; conocimiento de tácticas de disciplina y manejo de un salón de clases; y un deseo de hacer una diferencia en las vidas de los jóvenes utilizando un modelo pedagógico estratégico para lograr un aprendizaje activo.

No obstante, a estos esfuerzos la modalidad virtual de enseñanza contrajo los procesos interculturales para el aprendizaje de las lenguas indígenas a ejercicios de enseñanza estandarizados y desvinculados de las prácticas comunitarias y la cosmovisión cultural identitaria.

### **1.5 Problemática**

Ecuador es un país multiétnico y pluricultural, en el que existen nacionalidades; mestizos, indígenas y afro ecuatorianos, entre otros. Muchos de ellos conservan sus costumbres, vestimenta y lengua, aunque muchos son bilingües, como es el caso de los Kichwa hablantes, es decir hablan tanto el español como su lengua materna el kichwa.

En nuestro país a fin de mejorar el estilo de vida y la calidad de educación de todos los habitantes, se ha implementado políticas, derechos y garantías basadas en el buen vivir, a fin de que se cumpla con el objetivo de brindar una educación de calidad e inclusiva que satisfaga las necesidades y los intereses de cada uno de los habitantes del país. Debido a esto el Estado plantea lo siguiente: “Asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, p. 12).

Sin embargo, en el cantón Otavalo, mayoritariamente de nacionalidad kichwa, el aislamiento de las comunidades y la falta de accesibilidad internautita resultó ser un agravante para la enseñanza de la lengua Kichwa, que se vio reducida a clases puntuales, carentes de material didáctico y con escasa asistencia escolar. En las comunidades indígenas fue más difícil acceder a la educación virtual, ya que los padres de familia escasamente han completado algunos niveles de la educación básica, y carecen de recursos económicos para cubrir las necesidades de los estudiantes. En este caso, se espera que los docentes hagan un esfuerzo extra para que los estudiantes no se desconecten de la escuela.

Aunque el estado ha planteado diferentes derechos y políticas a fin de que se cumplan con las necesidades de los y las estudiantes Kichwa hablantes, para que se pueda hablar de un fortalecimiento de la lengua Kichwa y por ende de la cultura, esto todavía no se ve reflejado en la práctica docente, ya que “les falta a los docentes y maestras conocer metodologías y técnicas para la enseñanza de lengua. En lo que se refiere al idioma materno,

los docentes trabajan reproduciendo esquemas tradicionales” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, p. 11).

A nivel del desempeño docente, ha primado la aplicación de metodologías homogenizantes que niegan la posibilidad de tener en cuenta las diferencias lingüísticas y aplicar metodologías especiales para cada caso. Es decir, las clases se imparten en un mismo nivel sin diferenciar si los estudiantes son bilingües o monolingües (Camas, 2016, p. 4).

Otro de los factores influyentes de éste problema es que los estudiantes son mayoritariamente hispanohablantes, sin embargo, convergen en un ambiente donde los abuelos principalmente hablan Kichwa lo que se podría catalogar como nativos kichwahablantes, pero no transmiten este saber a las posteriores generaciones. Los adultos de 30 años en adelante, alegan que solo entienden la lengua, pero, ya no pueden hablarla y los jóvenes y niños no entienden ni hablan la lengua porque ésta ya no se usa en el hogar, y hay quienes afirman que no desean aprender la lengua o muestran su falta de interés hacia la misma, o en algunos casos han sido aculturados.

Por éste motivo, para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan su lengua materna mientras están en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual, se vio la necesidad de recurrir a otras formas de enseñanza, entendidas como técnicas pedagógicas activas, que generen el interés del estudiante por comunicarse en la lengua Kichwa. Al mismo tiempo, éstas formas de enseñanza deben permitirle al docente evaluar el desempeño y el aprendizaje del estudiante sobre la marcha, como también deben conocer, elaborar y aplicar técnicas activas que ayuden al fortalecimiento de la lengua Kichwa para aplicar el MOSEIB y cumplir con el derecho de educación que tienen los estudiantes.

Ante esta situación, surgieron interrogantes como; ¿Qué impidió a los alumnos tener un conocimiento sobre la lengua Kichwa? ¿Cómo se podría enseñar Kichwa a estos alumnos? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del contexto para enseñar Kichwa? ¿Los alumnos están usando la lengua Kichwa para comunicarse en sus hogares? ¿Qué limita a los estudiantes el no poder aprender la lengua materna? ¿Qué ocasiona o motiva su falta de interés hacia la lengua Kichwa?.

Para ello, se debe entender los espacios en los que transcurre la vida de los estudiantes, las actividades que realizan en su comunidad, sus ambientes de aprendizaje, ya sean las aulas de clase u otros espacios. Esto permitirá que se brinde una educación pertinente al estudiante mediante técnicas activas de enseñanza aprendizaje de la lengua Kichwa a través de la modalidad virtual, mismas que despertarán el interés en la adquisición de conocimientos y a su vez el fortalecimiento de la lengua materna, llegando a ser protagonistas principales de su aprendizaje, ya que participarán activamente.

## 1.6 Objetivos

**Objetivo general:** Analizar la aplicación de técnicas activas para la enseñanza de la lengua kichwa en la modalidad virtual.

### Objetivos específicos:

1. Diagnosticar la problemática emergente en la enseñanza de la lengua Kichwa en las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo durante la modalidad virtual.
2. Instruir a los docentes en el uso de técnicas activas de aprendizaje para la enseñanza de la lengua kichwa a través de talleres de capacitación.
3. Valorar el impacto de las técnicas activas impartidas en los talleres de capacitación, para la enseñanza de la lengua kichwa.

## 1.7. Justificación

El presente trabajo de investigación es un aporte a la educación, en la enseñanza de la lengua Kichwa, pues las técnicas activas de la propuesta servirán para fortalecer el aprendizaje de ésta lengua y mejorar el inter-aprendizaje y la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas. El aprendizaje activo es necesario no solo para agregar emoción, sino también para mostrar respeto por las diferencias individuales y las inteligencias múltiples.

Para Silberman (2006), El aprendizaje no es una consecuencia automática de verter información en la cabeza de un alumno. Requiere la propia participación mental del estudiante y también la acción. Por sí solas, la explicación y la demostración jamás conducirán a una educación real y duradera. Sólo un aprendizaje que sea activo lo logrará (p.7).

Entre los beneficios del aprendizaje activo tanto para los estudiantes como para los docentes, Prieto (2006), hace mención a aquellos que resultan más significativos:

- Se orientan más al alumno y a su aprendizaje que a la mera transmisión de los contenidos.
- Respetan las potencialidades y la singularidad de los estudiantes.
- Proporcionan oportunidades para que los alumnos puedan tener éxito en su aprendizaje.
- Se encuentran bien secuenciadas, en función de las características de los estudiantes.
- Son variadas, responden a los modos preferentes de aprender que tienen unos y otros.
- Potencian el trabajo cooperativo, atendiendo a la dimensión social del aprendizaje.
- Dan más importancia a comprender significados que a memorizar conceptos.
- Adoptan distintos formatos y permiten a los alumnos tomar decisiones en su desarrollo.

- Se realizan en distintos contextos.
- Se evalúan de distinto modo en función de las competencias que intentan potenciar (p. 176)

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, lo indicado es que mediante el aprendizaje activo los estudiantes se impliquen en el proceso auto-formativo del estudio de la lengua Kichwa, el cual podría desembocar en la construcción de su propio aprendizaje a través de las experiencias dadas dentro de su contexto social, familiar y comunitario.

Sin embargo, a raíz de la pandemia hubo una regresión en la gestión docente durante la modalidad virtual en donde las clases magistrales volvieron a ser el método pedagógico dominante de todas las asignaturas evidenciando un retroceso lingüístico de la lengua Kichwa. Además, las metodologías tradicionales basadas en el protagonismo absoluto de los docentes, y el papel pasivo de los estudiantes quienes se limitaban a escuchar y seguir la explicación del profesor y posteriormente a memorizar lo que se ha explicado, resultó ser ineficaz dentro de la educación virtual. Por todo ello, resulta necesario buscar una alternativa a éste método tradicional que devuelva el protagonismo de su proceso de aprendizaje a los alumnos y les lleve al desarrollo de todas sus capacidades y al verdadero éxito educativo.

Según Brenson (2002), en la enseñanza magistral tradicional, el 40% de los estudiantes aprenden el 40% de la materia por su parte, mientras que con una metodología constructivista se puede llegar al 60%. Si se considera la hipótesis de que aquellos conocimientos que no se traducen en acciones tienden a no aprenderse ya que un aprendizaje activo genera incrementos notables en la tendencia de las personas a recordar. Son numerosos los estudios realizados sobre éste tema, los cuales podemos resumir con la aportación de Edgar Dale (1946), (ver figura 1 El cono de aprendizaje) acerca de la capacidad de retención y de memorización.



Figura 1. El cono de aprendizaje de Edgar Dale (1946).

Fuente: (Torres et al.,2015)

Con referencia al Cono de Aprendizaje anteriormente citado, se concluye que; el alumno retiene el 10% de lo que lee y el 20% de lo que oye. En el caso de los estudiantes si el método prevalente es el tradicional, basado en nuestra exposición magistral, no es de extrañar que los alumnos tengan dificultades para retener y aprender lo que se haya explicado en clase.

El cono de aprendizaje describe una experiencia de aprendizaje multidireccional en la cual se produce el aprendizaje profesor-alumno, alumno-profesor y estudiante-estudiante. Se puede decir que es un enfoque para la enseñanza en el cual los estudiantes se involucran también con los contenidos a través de experiencias de aprendizaje: De entrada, proceso y salida, donde se pueden adoptar innumerables estrategias (Torres, et al., 2015, p. 15).

Por el contrario, se retiene el 70% de lo que se dice, algo que no resulta ajeno a los docentes; la experiencia dice que la mejor forma de aprender un tema es tener que explicárselo a alguien. A la vez, se recuerda el 90% de lo que se dice y hace, o lo que es lo mismo, la actividad protagonizada por el alumno viene a ser la mejor herramienta para el aprendizaje.

### **1.7.1. Técnicas del Aprendizaje activo**

Cada persona necesita una estrategia de aprendizaje diferente. En función de sus características personales, habilidades y aptitudes, las estrategias determinan las técnicas de estudio más adecuadas, por lo que es necesario saber que:

Las técnicas activas son todas las actividades que realiza el docente en el aula de clases para alcanzar un proceso de enseñanza – aprendizaje de calidad. Debido a mejor elección de la técnica a emplearse, el aprendizaje de los estudiantes será un éxito; por ello se deja de lado las técnicas tradicionales de enseñanza, sino más bien se busca en conjunto con la implementación de las Tics lograr un aprendizaje significativo y una correcta aprehensión del conocimiento científico (Palacios et al., 2018, p. 19).

### **1.7.2. Técnicas interactivas**

Con el uso de éstas técnicas se puede crear espacios para que los estudiantes puedan conversar libremente y tengan iguales condiciones y posibilidades para expresar, intervenir, preguntar, responder, problematizar, argumentar, decidir, y proponer; con el diálogo se pueden encontrar puntos de divergencia y convergencia frente a las ideas que discuten sin apelar a la exclusión de los interlocutores.

Entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer de construcciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre

los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (Arizaga y Guerrero, 2013, p. 14).

Las técnicas interactivas tienen un aporte significativo en el desarrollo de trabajo colaborativo, debido a su objetivo de participación activa y democrática a través del razonamiento y las prácticas horizontales, tomando en cuenta en contexto social, familiar y económico de cada estudiante acorde a su realidad. Para ello se debe tomar en cuenta que:

En las “técnicas interactivas” es recomendable contar con diversos materiales didácticos como vinilos, plastilina, aerosoles, cartón, colores, marcadores, papeles de distintos colores y texturas, de tal manera que se promuevan e incentiven en los sujetos la imaginación, la innovación y la expresión creativa de sentimientos, vivencias, percepciones, situaciones, lugares, símbolos, maneras de comprender, sentir y ver la realidad (García et al., 2002, p. 56).

### **1.7.3. Técnica para el desarrollo del vocabulario - Historias de vida.**

Es otra de las técnicas del aprendizaje activo, ya que permite que el alumno construya un relato de su vida enfocada en la experiencia social mas no en el objetivismo, permitiendo al docente conocer de forma integral al estudiante debido a que se detalla las distintas facetas de la vida. Por otro lado, “los antropólogos han recurrido a estos relatos para estudiar las similitudes y variaciones culturales de los pueblos y los sociólogos lo han usado para analizar las relaciones entre los grupos y los aspectos socioculturales” (Chárriez, 2012, p. 52), aplicadas para el fortalecimiento de la lengua Kichwa.

De acuerdo con Chárriez (2012), la historia de vida es una técnica, cuyo objetivo es “comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas” (p. 51). Se busca que el sujeto participante relate no solo su vida, sino que también evidencie los significados que ha construido en torno a ésta, desde sus propios términos y desde su subjetividad, va narrando su vida.

### **1.7.4. Técnica para el desarrollo de la expresión oral - Cuentos y leyendas comunitarias**

La técnica para el desarrollo de la expresión oral permite mejorar su fluidez verbal, su vocalización, el uso correcto del lenguaje, el dominio del discurso frente al público y el manejo adecuado de los elementos no verbales, razón por la cual permite una participación activa de los sujetos de aprendizaje.

La tradición oral es una historia del contexto real de las generaciones pasadas que marcaron acontecimientos vivos que se han mezclado con la cultura y costumbres ancestrales para que unos hechos se hayan convertido en un mito, leyenda, un cuento, una costumbre que viven, “en este punto es bueno recordar que toda cultura oral necesita que se dé continuidad a su forma de expresar el pensamiento (en el caso de la cosmovisión

indígena) con el cual trasmite su saber ancestral de generación en generación” (Ramirez, 2012, p. 133).

### **1.7.5. Técnica para la elaboración de material etnocomunicativo para la enseñanza de la lengua Kichwa.**

El objetivo principal de ésta técnica es servir de apoyo pedagógico a los docentes para los temas de enseñanza – aprendizaje y de ésta manera permita que los estudiantes construyan su aprendizaje y éste a la vez sea significativo.

En referencia al material didáctico etnocomunicativo se deduce que “son todas las herramientas didácticas que utilizamos para el proceso de enseñanza aprendizaje que son diseñadas con cierto grado de sensibilidad cultural y el respeto a las diferentes culturas apreciando su propia identidad” (Chalán, 2018, p. 34), por lo tanto la elaboración de este material debe mantener relación al grupo al que se dirige, con respecto a la edad y características del estudiante y los conocimientos previos del educando y de esta forma fortalezca o mejore el nivel de aprendizaje.

### **1.7.6. Técnicas de Trabajo colaborativo en el aula.**

El trabajo colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje basado en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad, se involucra en una variedad de actividades para mejorar su entendimiento sobre una materia, como manifiesta el autor Zañartu, (2003): “el aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad del aprendizaje del profesor como experto, al estudiante, y asume que el profesor es también aprendiz” (p. 5). El aprendizaje colaborativo convierte al docente en un educando más, pues este debe conocer y entender la realidad del contexto para que a partir de ello puede desarrollar planteamientos educativos para atender las necesidades educativas de los estudiantes.

## **2. METODOLOGÍA**

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque mixto, el cual permite utilizar diversas técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección de datos. Este enfoque posibilita la triangulación de los hallazgos, procedimiento que confiere mejor validez en el análisis de resultados. De acuerdo con Bamberger (2012): “cuando las estimaciones de diferentes fuentes convergen y coinciden, esto aumenta la validez y la credibilidad de los hallazgos o la interpretación. Cuando las diferentes estimaciones se contradicen, el investigador sigue explorando para comprender la razón de las contradicciones” (p.4).

El nivel de investigación es exploratorio. Por lo general, este nivel de investigación se aplica en aquellos fenómenos que no han sido investigados previamente. La naturaleza emergente de la modalidad virtual en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe producida por la situación de confinamiento en el período de estudio sostiene este nivel investigativo. Según Ramos – Galarza (2020): “actualmente la humanidad está enfrentando una pandemia por el COVID-19 y no se conoce mayoritariamente la dinámica que implica este tipo de virus. Por tanto, se debe arrancar explorando el fenómeno para poder tener un primer acercamiento en la comprensión de sus características” (p.5). De acuerdo con el autor, este nivel de investigación no permite partir de hipótesis debido a la falta de información previa sobre el objeto de estudio.

### **Variables de estudio**

Dentro del nivel exploratorio, se definieron tres variables de estudio que permitieron precisar la selección de técnicas e instrumentos, así como las categorías de análisis de resultados. Estas fueron:

- a. Gestión del docente: esta variable ha sido definida por Viveros y Sánchez (2019), como el manejo de aula a través de las distintas actividades académicas. Los indicadores para su análisis son: relación pedagógica, planeación de clases, técnicas metodológicas y evaluación.
- b. Seguimiento académico. Viveros y Sánchez (2018) explican esta variable como el seguimiento a los resultados académicos alcanzados. Los indicadores incluidos son: apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje y actividades de recuperación.
- c. Aprendizaje de la lengua kichwa: esta variable permite identificar el progreso académico en el aprendizaje de la lengua kichwa a partir de la aplicación de las técnicas activas para el aprendizaje. El indicador de esta variable es el rendimiento en las actividades académicas

El tipo de investigación se inscribe en la investigación- acción educativa. Para Elliot (2000), la investigación- acción en el aula: “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen” (p.5). Este paradigma plantea lineamientos instrumentales para la construcción del saber pedagógico que resultan útiles a los fines del presente trabajo. Entre estos lineamientos se presenta la enseñanza como una actividad donde la práctica y la reflexión son simbióticas. A partir de una acción interpretativa sobre los procesos de enseñanza – a aprendizaje, se



genera una red de conocimientos en la comunidad educativa, objeto de transformación constante a través de diversos instrumentos para este fin.

La sistematicidad de los conocimientos generados acerca de la acción pedagógica se logra con el uso de diarios de campo que lleva el maestro o instrumentos similares que le permitan recoger y verificar su quehacer de manera cotidiana. Esto le permite al maestro conformar categorías como el método, las relaciones, el estilo, etc.; que concientizan su trabajo ante sí mismo desde una postura crítica y reflexiva (Restrepo, 2004).

## **2.1. Participantes y fuentes de información**

El universo poblacional fue de 322 docentes de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo intencional que, según Otzen y Manterola (2017):

Permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña. Por ejemplo, entre todos los sujetos con CA, seleccionar a aquellos que más convengan al equipo investigador, para conducir la investigación. (p.230).

Basado en la definición anterior, el criterio de selección de la muestra fue: docentes de la lengua kichwa, siendo el resultado de la selección 65 participantes.

## **2.2. Técnicas e instrumentos**

Tomando en cuenta que el enfoque de la investigación es mixto, se eligieron técnicas cuantitativas y cualitativas en el proceso de recolección de datos.

### **a. Encuesta**

Para López- Roldán y Fachelli (2015), la encuesta se considera:

Una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario, instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que se administra a la población o una muestra extensa de ella mediante una entrevista donde es característico el anonimato del sujeto. (p.14)

De acuerdo con los autores, constituye un procedimiento dentro de una investigación descriptiva en el que el investigador recopila datos mediante el cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información ya sea para entregarlo en forma de tabla (López – Roldán y Fachelli, 2016). De manera tal que la encuesta permite inferir los resultados generales a partir de una pequeña muestra representativa de la población. En este caso se diseñó un cuestionario de escala de Likert

aplicado a los docentes a través de un formulario en línea. (Matas, 2018). Esta escala se presentó en el cuestionario para cada una de las preguntas como se muestra en la Tabla 1:

**Tabla 1.**

**Escala Likert utilizada en el cuestionario en línea**

Escala de Likert				
Siempre	Frecuentemente	A veces	Poco frecuentemente	Nunca
5	4	3	2	1

Nota: Escala de Likert utilizada para las encuestas Técnicas activas para la enseñanza de la lengua kichwa. Elaboración propia, 2021

**b. Grupo focal y entrevista participativa**

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 (2011) 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. Para este caso, el instrumento diseñado fue una guía de entrevista semi – estructurada en base a las variables previamente establecidas (Balderas Gutiérrez, 2014).

### **c. Observación participante**

Esta técnica implica la inmersión del investigador dentro del fenómeno de estudio de manera activa. Para Martínez (2007), esta cualidad permite al investigador “estar dentro de la sociedad estudiada” (p.75). Para la presente investigación esta técnica resultó fundamental debido a que las autoras somos parte del cuerpo docente, por lo que la observación participante ofreció posibilidades de análisis desde el interior de la situación fenomenológica. Para su aplicación, el instrumento diseñado fue el diario de campo que, según Martínez (2007): “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77).

Es importante recalcar que 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 y Rojas (2015), quienes desarrollan esta experiencia en sus investigaciones. El proceso contó con 5 expertos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), quienes hicieron el pre test y post test correspondiente.

### **2.3. Procedimiento**

Para el cumplimiento del primer objetivo específico, se aplicaron dos técnicas: la encuesta y el grupo focal. El cuestionario de escala de Likert fue enviado a los docentes mediante correo electrónico. La información obtenida mediante el cuestionario se profundizó mediante una primera entrevista al grupo focal.

Para el cumplimiento del segundo objetivo, se planificaron y ejecutaron cinco talleres virtuales de capacitación a docentes sobre técnicas activas para el aprendizaje de la lengua kichwa, distribuidos de la siguiente manera:

- Primer taller: Uso de herramientas digitales para actividades interactivas en el aula.
- Segundo taller: Historias de vida como técnica para el desarrollo del vocabulario.
- Tercer taller: Cuentos y leyendas comunitarias para el desarrollo de la expresión oral.
- Cuarto taller: Material etnocomunicativo para la enseñanza de la lengua kichwa.
- Quinto taller: Trabajo colaborativo en el aula.

Cada uno de los talleres estuvo acompañado de las matrices de diario de campo para la observación participante. Se implementó un aula virtual donde los diarios fueron compartidos. Finalmente, para el cumplimiento de tercer objetivo, se aplicó la encuesta nuevamente para obtener un segundo momento evaluativo y se cerró la reflexión con el grupo focal sobre la temática investigada.

### **3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en cada una de las fases del proceso investigativo, de acuerdo a los objetivos programados. Los datos recopilados mediante las técnicas aplicadas fueron triangulados para una mayor rigurosidad en el tratamiento de los mismos y, a su vez, contrastados con las fuentes bibliográficas encontradas. A continuación, se muestran los resultados por cada una de las variables definidas en la metodología.

#### **3.1. Gestión del docente**

En el primer momento diagnóstico, los resultados de la encuesta mostraron que, de los 65 docentes encuestados, 47 de ellos utilizaban siempre el formato de clase tradicional, centrado en la clase expositiva del docente, lo que representa un 72,3% del total. En este mismo indicador, 61 docentes (94%) declararon que la planeación docente siempre se realizaba a través de la plataforma y se caracterizaba por la disposición de material para el estudio independiente y tareas asignadas; 8 docentes (12%) marcaron que frecuentemente utilizaban técnicas interactivas durante el desarrollo de la clase. En cuanto a la evaluación, el 100% de los docentes encuestados manifestó que el método frecuentemente utilizado era la evaluación sumativa bajo el instrumento de examen, aplicado en línea.

En esta fase, el grupo focal reveló la preocupación por la carencia de estrategias de contención recibidas durante el cambio a la modalidad, el desconocimiento de estrategias metodológicas para la enseñanza en línea y la presión institucional por el cumplimiento de los contenidos de la asignatura. Otro aspecto de reflexión versó sobre las dificultades de los estudiantes para el manejo efectivo de la plataforma, el alto grado de inasistencia a clases, la falta de conectividad en los hogares y la ausencia de apoyo familiar al desarrollo de las tareas. Los docentes manifestaron el claro retraso en el aprendizaje de la lengua kichwa debido al casi total abandono del MOSEIB, sustituido por la enseñanza general básica, plasmado en las guías de apoyo metodológico.

El registro de las observaciones de los docentes acerca del desempeño de los estudiantes y de su propio trabajo como docentes durante la aplicación de los talleres en clase, permite reconocer el enriquecimiento que proporcionaron las distintas herramientas aprendidas para la gestión del docente. La relación entre docentes y estudiantes se tornó más cercana, colaborativa y flexible, lo cual indujo a una participación más activa de los estudiantes y un mayor compromiso con su desempeño escolar.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo, la valoración de los docentes se realizó a través de cuestionario en línea y el grupo focal. En el primer caso, se obtuvo un aumento del 80% de docentes en el uso de herramientas digitales para el desarrollo de las clases, un

cambio de formato de clase a interactivo en un 72%. La inclusión de actividades asincrónicas para apoyo pedagógico y recuperación académica aumentó en un 72% y la evaluación formativa, alcanzó el 47% de aplicación muy frecuente.

### **3.2. Seguimiento académico**

En el diagnóstico para esta variable, el indicador de apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades en el aprendizaje obtuvo un total de 22 docentes (34%) que siempre realizan esta actividad; 16 docentes (25%) que la realizan frecuentemente, mientras que 19 docentes (29%) y 8 docentes (12%) poco frecuentemente y nunca la realizan, respectivamente. En cuanto a las actividades de recuperación, el total de docentes (100%) declaró que siempre proponían actividades de recuperación a través de la plataforma.

En el grupo focal, sin embargo, los docentes reportaron que, aunque se destinaba un horario para tutorías y se colocan actividades de recuperación académica, la mayoría de los estudiantes no asistía en los horarios propuestos presentando justificativos diversos como: problemas de conectividad, actividades en el hogar, cuidado de hermanos pequeños, apoyo laboral a los padres, entre otros. En cuanto a las actividades de recuperación, estas eran cumplidas por los estudiantes, pero, los cambios realizados no resultaban significativos para el aprendizaje de la lengua o el mejoramiento de la calidad de los trabajos.

El seguimiento académico se vio respaldado en la diversidad de actividades desarrolladas en línea de manera sincrónica y asincrónica y dentro de espacio individuales y grupales de trabajo entre el docente y los estudiantes. También las actividades colaborativas de aclaración de dudas a través de foros, guías de trabajo y grupos en redes sociales dinamizó el proceso de seguimiento. En cuanto a las actividades de recuperación académica, se observó una flexibilización en los tiempos de entrega, adaptándose a las condiciones de conectividad y actividades familiares comunitarias de los estudiantes.

En la valoración final de los docentes sobre la aplicación de las técnicas para la variable de seguimiento académico, el cuestionario reporta un incremento del 43% de docentes que lograron realizar siempre las actividades de apoyo pedagógico. En el grupo focal se determina que este incremento fue posible gracias a la versatilidad de las actividades asincrónicas y las herramientas de apoyo digital. En cuanto a los resultados de recuperación, el grupo focal manifiesta que los estudiantes mejoraron la calidad de los trabajos entregados, moderadamente.

### **3.3. Aprendizaje de la lengua kichwa**

Para el diagnóstico inicial, el cuestionario consultó la opinión de los docentes acerca del manejo de habilidades comunicativas en kichwa de sus estudiantes. De los encuestados, 12 docentes (8%) expresaron que frecuentemente sus estudiantes demostraban habilidades

comunicativas en kichwa, mientras que 38 docentes (59%) expresaron que poco frecuentemente los estudiantes las demostraban. En cuanto al cumplimiento de tareas autónomas, 32 docentes (49%) calificaron el desempeño de las tareas como bajo; 18 docentes (28%) lo calificaron como medio y 15 (23%) docentes lo calificaron como alto.

Por su parte, el grupo focal transparentó la crisis existente en cuanto al proceso de enseñanza -aprendizaje de la lengua kichwa. Las clases de kichwa se castellanizaron en la modalidad virtual, debido a que la comunicación en línea se presentó para los docentes como un medio poco propicio para relacionarse comunicativamente en la lengua kichwa y la mayoría de los docentes optó por la lengua castellana como mecanismo explicativo de los procedimientos áulicos. A través de la entrevista se plantearon posibles factores de incidencia en el bajo aprovechamiento académico como la ausencia de la interrelación cotidiana entre los estudiantes y con los profesores en la modalidad virtual. La convivencia diaria que se daba en el entorno escolar se perdió en la virtualidad y a los estudiantes les costaba mucho hablar entre sí durante las clases de kichwa a través de la pantalla. Los estudiantes se mostraban apáticos durante el desarrollo de las clases y la participación en clases para el desarrollo de actividades orales era impracticable. Un dato importante proporcionado por los docentes de estudiantes de básica y básica media es el escaso uso de la lengua kichwa en el entorno familiar, donde también predomina el castellano entre padres e hijos y el kichwa se usa entre los adultos mayores con mayor frecuencia.

En este caso, no fueron consideradas de manera directa las notas de calificación de exámenes y pruebas parciales sino la apreciación de los docentes sobre el progreso en el rendimiento académico. En cuanto a la mejora de habilidades comunicativas y práctica de la lengua kichwa en el entorno escolar, así como las relaciones comunicacionales entre la lengua y las vivencias comunitarias. También se desprenden elementos asociados a la adquisición significativa de conocimientos como son la creatividad, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el incremento del vocabulario.

En el grupo focal, los docentes expresaron satisfacción en cuanto al desarrollo del vocabulario kichwa por parte de los estudiantes, la inclusión de experiencias de vida familiares en la narrativa, el rescate de elementos de tradición oral y saberes ancestrales como componentes del proceso de aprendizaje y la revalorización de la memoria histórica a través de cantos, arrullos, recetas y otros recursos lingüísticos.

#### **4. CONCLUSIONES**

1. El estudio puso de manifiesto los desafíos que enfrentaron los docentes de kichwa de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo durante la modalidad virtual de enseñanza, debido a los diversos factores socio culturales, educativos y económicos que evidenció la pandemia en los sectores más vulnerables de la educación.
2. Mediante la realización de los talleres y su respectivo seguimiento se brindó a los docentes de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo varias herramientas pedagógicas para la enseñanza del kichwa, las cuales pueden ser utilizadas tanto en la modalidad virtual como en el retorno a la presencialidad, permitiendo el fortalecimiento del kichwa a través de técnicas activas de aprendizaje.
3. El estudio de las variables y sus indicadores permitió esclarecer los resultados obtenidos a través de las técnicas aplicadas, respaldando el proceso activo que propone la metodología de la investigación – acción en el ámbito educativo. Los docentes, al ser participantes activos del proceso, fueron desarrollando capacidades investigativas a través de la recopilación de datos en las guías de observación, lo cual produjo un enriquecimiento del grupo focal en el ejercicio de reflexión final.
4. La aplicación de técnicas activas de aprendizaje condujo al mejoramiento moderado de las habilidades comunicativas en kichwa, así como al desarrollo de metodologías interactivas adaptadas a las distintas necesidades académicas, tanto en el desarrollo de las clases y los procesos evaluativos, como en las actividades de tutorías y recuperación.
5. Al final de la experiencia, los docentes mostraron satisfacción con respecto a los resultados obtenidos en la capacitación, resaltando la versatilidad y flexibilidad de uso de las técnicas activas de aprendizaje.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrose et al. (2010). *How Learning Works: Seven Researched-Based Principles for Smart -Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass
- Atienza, J. (2008). Aprendizaje basado en problemas. En: Labrador, M.J.; Andreu, M.A. *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial UPV.
- Balderas Gutiérrez, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 6 (3), 73-87, ISSN 1853-6190.
- Bamberger, M. (2012). Introducción a los métodos mixtos de evaluación de impacto. *Interaction*. Disponible en: <https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/04/3-Mixed-Methods-in-Impact-Evaluation-SPANISH.pdf>.
- Barkley, E.; Major, C.; Cross, P. (2014). *Collaborative learning techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J.B. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE – ERIC Higher Education Report N.1. Washington DC: The George Washington University <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Camas, M. (2016). Estrategias metodológicas para fortalecer el aprendizaje de la Lengua Kichwa, En *El Decimo Grado De La Egb De La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilinbue "Quilloac, En El Año Lectivo 2016-2017"*. Cuenca.
- Chalán, L. (2018). “Implementación de materiales didácticos culturalmente sensibles para la revitalización del prestigio de la oralidad del idioma kichwa en educación inicial de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Chibuleo. AMBATO.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida, una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 51.
- Coll, C. (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchessi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Madrid: Alianza Editorial.
- Colmenares, A. M. (2012). La investigación- acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios, Revista Latinoamericana de Educación* 3(1), 102-115, disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/toc/vys/3/1>
- Elliot, J. (2000). *La investigación – acción en educación*. Barcelona: Morata.
- Escobar, J. y Bonilla – Jiménez, F. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67, disponible en: <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9>
- Escoriza, J. (2008). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edición Universitaria de Barcelona.



- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education siglo XXI*, 24, 35-56
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Panamá: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- López – Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Lugo, L. (2008). La educación virtual y hegemonía cultural, una mirada desde la interculturalidad, *Razón y Palabra*, 61, 1-22, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520720026>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47, disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (Febreo de 2010). *Manual de metodología de enseñanza de lenguas*. Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/RK\\_manual\\_ensenanza\\_lenguas.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/RK_manual_ensenanza_lenguas.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *SUBSEIB Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (19 de mayo de 2017). *Ley-Orgánica-Educación-Intercultural-Codificado.pdf*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s.f.). Ministerio de Educación. Recuperado el 16 de octubre de 2021, de <https://educacion.gob.ec/moseib/>
- MOSEIB. (2013). Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- 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>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *J. Morphol.*, 35(1), 227-232, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: El caso del aprendizaje basado en problemas. *MISCELÁNEA COMILLAS*, 173-196.
- Ramirez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima-Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 129-143.
- Ramos – Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Ciencia América* 9 (3), 1-5, ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390-681X.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación – acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

- Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 18, 1-16, disponible en: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37).
- Reibelo, J. D. (1998). Método de enseñanza. Aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento. *Aula abierta*, 71, 143-147
- Sáez, J. (2018). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. Madrid: UNED Editorial.
- Sagástegui, Diana. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39.
- Schwartz, S., y Polishuke, M. (1995). Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado. (Vol. 134). Madrid: Narcea Ediciones
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Redalyc*, 21-32.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 52.
- Viveros Andrade, S. M., & Sánchez Arce. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad* 10(5), 424-433. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Dialogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo*, 1-10.