

UNIVERSIDAD DE OTAVALO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TRABAJO DE TITULACIÓN
MODALIDAD ARTÍCULO PROFESIONAL DE ALTO NIVEL

TÍTULO

**CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
EN LA MODALIDAD VIRTUAL**

**FLIPPED CLASSROOM AS A METHODOLOGY FOR STRENGTHENING
OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION IN THE VIRTUAL
MODALITY**

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

AUTORES:

Mishell Estefanía Tulcanazo Torres

Diego Fernando Samaniego Quiñonez

TUTORA: MSC. LEDYS HERNÁNDEZ CHACÓN

OTAVALO, OCTUBRE, 2021

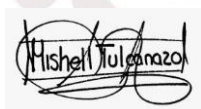
DECLARATORIA DE AUTORIA Y CESACIÓN DE DERECHOS

DECLARACIÓN DE AUTORÍA y CESIÓN DE DERECHOS

Nosotros, **MISHELL ESTEFANÍA TULCANAZO TORRES, DIEGO FERNANDO SAMANIEGO QUIÑONEZ**, declaramos que este trabajo de titulación: CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA MODALIDAD VIRTUAL es de 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.



Mishell Estefanía Tulcanazo Torres

1003773445



Diego Fernando Samaniego Quiñonez

0802868109

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Certifico que el trabajo de investigación titulado “Clase invertida como metodología para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la modalidad virtual” bajo mi dirección y supervisión, para aspirar al título de Magister en Educación, de los estudiantes Mishell Estefanía Tulcanazo Torres y Diego Fernando Samaniego Quiñonez, y cumple con las condiciones requeridas por el programa de maestría.



Msc. Ledys Hernandez
CC. 1716053333

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Principalmente dedicamos a Dios, a nuestros padres, amigos quienes nos han impulsado y apoyado en este camino académico; dedicamos también con mucho afecto a la Msc, Ledys Hernández; con quien tuvimos el privilegio de compartir una de las etapas más importantes de nuestras vidas; nuestra formación académica. Quien nos ha impulsado a dar siempre lo mejor viéndola como un ejemplo a seguir en todos los ámbitos humanos: Afectivo, social, moral, ético, vocacional, profesional, por siempre será una de las más grandes motivaciones que hemos tenido.

Muchas gracias a todos.

Agradecemos a la querida UO, a nuestra tutora Msc, Ledys Hernández, docentes, compañeros.

Gracias a Dios por darnos los sustentos necesarios y levantarnos cada día para lograr nuestros sueños.

**CLASE INVERTIDA COMO METODOLOGÍA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
EN LA MODALIDAD VIRTUAL**

**FLIPPED CLASSROOM AS A METHODOLOGY FOR STRENGTHENING
OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION IN THE VIRTUAL
MODALITY**

Autores²:

**Mishell Tulcanazo Torres
Diego Samaniego Quiñones**

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de la experiencia educativa de la metodología de clase invertida aplicada en la Educación Intercultural Bilingüe, en el cantón Otavalo. A partir de un análisis sobre los desafíos que ha debido enfrentar la Educación Intercultural Bilingüe en la modalidad virtual en el contexto de la pandemia, provocada por la enfermedad del COVID19, se propone como objetivo apoyar la labor docente en la enseñanza intercultural, utilizando la clase invertida como alternativa pedagógica. El trabajo se enmarca dentro de las líneas investigativas desarrolladas por el Programa de Maestría en Ciencias de la educación de la Universidad de Otavalo, específicamente en la línea “Pedagogía de la sostenibilidad, la diversidad, la interculturalidad y la inclusión”. Bajo esta perspectiva, se realizaron cinco talleres de capacitación en clase invertida con la participación de quince docentes de las unidades educativas interculturales del cantón Otavalo, quienes aplicaron la metodología en sus clases de kichwa. Para el proceso de evaluación de resultados, se aplicaron las cuatro fases de la investigación – acción educativa. Los resultados demuestran la eficacia de la clase invertida para el desarrollo de la autonomía estudiantil, los vínculos provocados entre las clases de kichwa a la vida familiar y comunitaria, el enriquecimiento de los contenidos con material didáctico de elaboración propia por parte de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo como dinamizador grupal. Las conclusiones aluden a la contingencia de esta metodología de clase en el contexto de la modalidad virtual de enseñanza y las exigencias de la Educación Intercultural Bilingüe.

Palabras Clave: clase invertida, Educación Intercultural Bilingüe, virtualidad, enseñanza

¹ *Maestrante Universidad de Otavalo, mtulcanazo@uotavalo.edu.ec

² *Maestrante Universidad de Otavalo, dsamaniego@uotavalo.edu.ec

ABSTRACT

This article presents the results of the educational experience of the inverted class methodology applied in the Bilingual Intercultural Education in the Otavalo canton. Based on an analysis of the challenges that Bilingual Intercultural Education has had to face in the virtual modality in the context of the pandemic, caused by the COVID19 disease, the objective is to support the teaching work in intercultural teaching, using the flipped classroom as a pedagogical alternative. The work is frame within the research lines developed by the Program and Master's Degree in Educational Sciences of the University of Otavalo, specifically in the line "Pedagogy of sustainability, diversity, interculturality and inclusion". Under this perspective, five flipped classroom training workshops were held with the participation of fifteen teachers from the intercultural educational units of the Otavalo canton, who applied the methodology in their Kichwa classes. For the results evaluations process, the four phases of educational action research were applied. The results demonstrate the effectiveness of the flipped classroom for the development of student autonomy, the links caused between the Kichwa classes to family and community life, the enrichment of the contents with didactic material of their own creation by the student and the collaborative learning as a group facilitator. The conclusions allude to the contingency of flipped class in the context of the virtual teaching modality and the demands of Bilingual Intercultural Education

Keywords: flipped classroom, Intercultural Bilingual Education, virtuality, teaching

INTRODUCCIÓN

El cambio emergente a la modalidad virtual de enseñanza, ocasionado por la pandemia del COVID-19, ha traído diversas consecuencias para la educación ecuatoriana. Entre ellas, de especial atención resulta el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la cual se han visto afectados negativamente los procesos académicos por las condiciones de desigualdad existentes en las zonas rurales. De igual manera, se ha acrecentado la pérdida de los procesos interculturales concebidos en el Modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

La EIB en Ecuador tiene una historia de más de treinta años (Vernimmen, 2019) y, de hecho, sus anales trascienden el tiempo hasta el período de la dominación española. Han existido múltiples propuestas para incorporar de manera exitosa el uso de las lenguas indígenas en los distintos sectores educativos donde imperan las distintas nacionalidades. La naturaleza plurinacional, multicultural y multilingüística del país en el cual coexisten catorce nacionalidades, presenta una serie de retos en cuanto a políticas educativas (Conejo Arellano, 2008).

El objetivo principal de la EIB es propiciar el diálogo intercultural y valorizar las prácticas culturales y el conocimiento ancestral en los distintos ejes de la sociedad de manera igualitaria (Ministerio de Educación, 2019). Esto representa una perspectiva compleja que muchas veces se pierde en la mirada unilateral desde la cual se toman las decisiones sobre política educativa y otros ámbitos macrosociales.

Por otra parte, la convivencia social bajo patrones históricos de dominación castellana degrada el uso de las lenguas indígenas por considerarlas de poco valor. Mientras la vida social impone el aprendizaje y práctica cotidiana del español como lengua dominante, las lenguas indígenas quedan relegadas a prácticas culturales específicas y contextos sociales reducidos (Manresa, 2018).

Como expresa Manresa (2018), el uso de la lengua no es solo una cuestión idiomática y comunicativa sino también contiene y expresa la cosmovisión y la identidad personal, cultural y social de los individuos. Suponer que la imposición del habla castellana conduce a una adaptación social de los pueblos indígenas es una condición discriminatoria en la cual se obliga al abandono de modos de vida ancestrales que implican a su vez la negación a la construcción identitaria.

El actual modelo educativo intercultural bilingüe responde a un contexto de diversidad cultural por lo que ha sido diseñado tomando en cuenta los distintos actores. 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 (Ministerio de Educación, 2019).

La educación concebida en el MOSEIB supone garantizar aprendizajes significativos, basados en la experiencia sensorial y la práctica comunitaria. Para ello, la contextualización cultural de las distintas etnias y 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 no escolares. De esta manera se revaloriza la práctica social de la lengua y se 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. De acuerdo con Vernimmen (2019), el MOSEIB se ha constituido como un referente regional en cuanto a educación intercultural.

Debe reconocerse que la educación bilingüe es una de las experiencias más provechosas para la sociedad en la actualidad. Se tiene la oportunidad de conocer y compartir con personas, culturas y vivencias diferentes. El bilingüismo es un factor muy beneficioso para el desarrollo de la inteligencia dentro de la educación local y nacional en los estudiantes. Existen perspectivas relacionadas con la educación bilingüe, añadiendo diferentes ideas donde se menciona que las personas bilingües tienen mayores oportunidades profesionales, tomando en cuenta que para llegar a eso se debe tener un alto conocimiento cultural (Bernavent, 2014).

Hoy en día las prácticas culturales han sido temas globales, debido a su visibilidad en las diferentes vías de la información, dentro de ellas se observan intercambios socioculturales entre diferentes individuos de distintos orígenes y costumbres, realidad que aumenta las relaciones entre grupos de varias culturas, tal como plantean las investigaciones de Cruz (2017). Estos procesos han establecido una manera de respeto y tolerancia hacia estos nuevos contextos; como también ha creado la necesidad de formar una estructura de enseñanza: la EIB se dispone en contextos principalmente de diálogo, las relaciones entre sociedad e identidad están vinculadas por relaciones asimétricas.

1.1.Descripción de la problemática

En el análisis histórico de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, debe señalarse no solo sus aportaciones a la visión de interculturalidad sino también las dificultades contextuales en su aplicación. A breves rasgos puede mencionarse la tendencia a la castellanización y la enseñanza estandarizada (Gómez Rendón,2008). Los subsistemas educativos a través de los cuales se desarrolla la educación no poseen todos las mismas condiciones para la enseñanza. En el caso de las escuelas comunitarias donde se aplica la EIB, el ambiente rural pone de manifiesto las desigualdades entre los sectores urbanos y rurales, centro y periferia, que ponen en desventaja la aplicación del modelo (Paronyan y Cuenca, 2018).

Añadido a esto, la situación de confinamiento y modalidad virtual agudizaron estas y produjeron nuevas situaciones de crisis tangibles. La precariedad de las condiciones tecnológicas y conectividad existentes en las comunidades indígenas, unida a la carencia de herramientas pedagógicas virtuales, tomó por sorpresa a docentes y estudiantes. Si bien se tomaron medidas de contención socioeducativa como guías pedagógicas de apoyo al aprendizaje y capacitaciones docentes para el uso de

herramientas tecnológicas para 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 (Oñate y Cañas, 2021).

El cantón Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura, 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 distribuida en parroquias de carácter principalmente rural (INEC, 2010). 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 (2010). Debido a ello, el MOSEIB se aplica en 22 unidades educativas del cantón, situadas en las comunidades indígenas.

Sin embargo, la Educación Intercultural Bilingüe atraviesa procesos de aculturación que se originan en la escuela y se extienden a las comunidades (Tenesaca, 2015). Al decir de la autora, esto 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)

Situación similar se pone de manifiesto también en las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo. 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 hispano hablantes (Limerick, 2019).

La suspensión de las clases presenciales agudizó la problemática ya evidente, debido a la situación de vulnerabilidad persistente históricamente en las áreas rurales. El ausentismo y la deserción escolar aumentaron sus índices en el último año escolar. Las familias indígenas debieron reforzar las labores de agrícolas y otros medios de subsistencia, debido a la crisis laboral y financiera. Esto provocó que en muchas familias se tomara la decisión de abandonar la escuela para apoyar en trabajos informales.

Con respecto a la accesibilidad tecnológica, se presentaron dificultades. La mayoría de las familias indígenas de Otavalo, con un promedio de cuatro hijos en edad escolar,

no tenían los recursos tecnológicos suficientes para garantizar que todos asistieran a las clases virtuales. Lo mismo sucedió en las unidades educativas, carentes de equipos de alta calidad y velocidad de red. Autores como Enriz, García y Hecht. (2021), hacen referencia a situaciones similares en otros contextos comunitarios. 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.

Las desigualdades de carácter sistémico existentes históricamente en la EIB 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 (Mateos Cortés y Díetz, 2020). 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 ausentismo y/o 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 resolución de deberes en línea para los estudiantes.

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 EIB 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 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.

Desde lo expuesto, el presente trabajo pone de manifiesto la experiencia llevada a cabo sobre la metodología de clase invertida con el objetivo de fortalecer la EIB en la modalidad virtual de enseñanza. Para ello, se parte de una realidad educativa emplazada en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura, con una población mayoritariamente de nacionalidad kichwa, donde se imparte la Educación Intercultural Bilingüe en 20 unidades educativas. La pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿puede ser la clase invertida una metodología efectiva para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en la modalidad virtual de enseñanza?

1.2. Justificación del estudio

La interculturalidad corresponde a uno de los paradigmas sociopolíticos de mayor importancia en las últimas décadas. Dentro del Estado Ecuatoriano las lenguas indígenas son consideradas como un patrimonio cultural inmaterial, declaradas por la UNESCO. De esta manera es muy importante identificar como se ha desarrollado la Educación Intercultural Bilingüe en país, en base a las opiniones de varios autores, los cuales se detallan a continuación:

Autores como Gómez Rendón (2017), mencionan que el concepto de interculturalidad ha perdido su esencia como tal debido a que en múltiples ocasiones se ha evidenciado como utilizan esta palabra para el goce de ciertos fines políticos. Por lo que propone inicialmente la despolitización de la interculturalidad, es decir, que se separe del derecho y del poder, con el fin de no arrancarle al ser humano ni su naturaleza esencial mucho menos la humana.

De esta manera el primer mecanismo que conlleve a la despolitización de la política corresponde al discurso, con el fin de que toda información relacionada con la misma sea escuchada de forma libre y por cada uno de los miembros del territorio principalmente cuando se emite por los distintos medios de comunicación masiva. Por otra parte, el segundo mecanismo corresponde a la espectacularización, que corresponde en una manera de escenificar de forma no reflexiva los eventos donde participan los actores sociales relacionados con la interculturalidad predominando las ideas de cultura e identidad.

De esta manera la escritura alfabética y la voz constituyen ciertas manifestaciones de un pensamiento que se asume como un principio, donde dos personas interactúan entre sí.

Es así que, la convivencia es inicialmente un asusto del lenguaje y un proyecto intercultural es un proyecto político y pedagógico. Finalmente, este autor le otorga un papel fundamental al lenguaje el cual abarca la expresión de la diversidad cultural, además de considerarse como una vía principal para un ejercicio responsable de la interculturalidad.

Por otro lado, Rodríguez (2015), afirma que la educación intercultural se encuentra estrechamente vinculada a las distintas relaciones coloniales que se presentan tanto en indígenas como con mestizos, criollos y blancos. La autora recalca dos aspectos de la historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. Por un lado, la figura de Dolores Cacuango como precursora, al fundar la Federación Ecuatoriana de Indios, por medio de la cual se dio la creación de la Escuela de Indígenas Binlingües Kichwa-Español de Cayambe, la cual posteriormente fue censurada por parte del Estado. Por otro lado, la lucha constante del movimiento indígena por medio de la constitución de la CONAIE quien promulgó la creación del Plan Nacional de Educación para la Población Indígena.

Rodríguez (2015), describe la Educación Intercultural Bilingüe desde tres aspectos: lengua de alfabetización, materiales y contenido curricular; uniformización y alimentación; formación y profesorado. La autora refiere varios antecedentes del recorrido histórico de la EIB como Amauta Ñampi y Pacha Quilotoa. Sin embargo, cada uno de los esfuerzos por parte del gobierno nacional por el rescate de la interculturalidad se vio devastado, debido a problemas administrativos que condujeron a la pérdida de recursos. Según la autora, a partir del año 2008, la declaración del Estado como multiétnico, plurinacional e intercultural ha dado paso a la asimilación de las minorías étnicas a las lógicas de la mayoría dominante.

Por su parte, Tello Vásquez (2019), evidencia ciertos aspectos sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador como las desigualdades sociales, económicas y políticas que atraviesan la práctica educativa en los sectores étnicos y comunitarios. El autor determina la escritura y práctica oral de los distintos lenguajes étnicos como campos de práctica del conocimiento y escenarios representativos de la realidad. Para el autor, el uso fonético de las distintas lenguas tiene un valor de carácter científico a través del cual se detallan todos los aspectos de la realidad y el pensamiento como una fotografía, evaluando cada uno de los términos debido a la capacidad de explicación de todo lo que sucede en el mundo.

En su investigación, Tello Vásquez menciona una serie de ejemplos de culturas que han utilizado la escritura fonética, incluyendo imágenes en las cuales se explicaba lo que ocurría en tiempos antiguos. Se presenta la historia sobre la escritura alfabética, la cual funciona

como un diálogo de saberes de todo el mundo occidental. Se evidencia que lo que saben las culturas se manifiesta lingüísticamente desde otros mundos comprensivos y expresivos.

La EIB ha sido reconocida como un derecho humano y es una herramienta indispensable para asegurar el disfrute de los derechos humanos y otras libertades fundamentales, así como un medio principal para que los pueblos marginados socioeconómicamente puedan salir de la pobreza y el acceso son medios que les permiten participar plenamente en sus comunidades (Naciones Unidas, 2009). El papel de los Estados, como garantes, es innegable, por lo que, al asegurar otros derechos, cumplen con su deber de brindar una educación de calidad efectiva y adecuada, adecuada para todas las personas de etnia indígena y africana en cada país de la región. (López y Küper, 1999). La EIB se convierte en un factor que permitirá mejorar el desarrollo social, cultural.

No resulta fácil intentar hacer una valoración global de una innovación educativa que, como la EIB, ha tenido una cierta tradición en el continente y ha tomado diferentes formas y modos en función del tipo de educación de acuerdo al contexto sociohistórico, político y cultural en el que ha evolucionado.

El desarrollo de la interculturalidad en el contexto educativo tiene en la región cuatro fuentes u orígenes, que son cuatro procesos sociales y pedagógicos impulsados por distintos actores a partir de los años setenta y que ampliaron las discusiones sobre dichas relaciones entre educación e interculturalidad. Al respecto, Ferrao Candau (2010) hace mención a estos orígenes:

- En primer lugar: un movimiento de educación escolar indígena, que consistió en una serie de alternativas de educación desarrolladas desde liderazgos comunitarios articulados con universidades y sectores progresistas de la iglesia católica.
- En segundo lugar, al movimiento de educación escolar indígena se sumaron los movimientos afros latinoamericanos, en general ignorados en la bibliografía sobre interculturalidad.
- En tercer lugar, los aportes a la educación intercultural que en el continente latinoamericano hicieron las experiencias de educación popular a partir de los desarrollos de Paulo Freire.
- En cuarto lugar, para el desarrollo de la relación entre interculturalidad y educación fue relevante, el reconocimiento, por parte de un grupo importante de países de la región, de su carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural en sus

constituciones nacionales durante las décadas de 1990 y 2000 (11 países contando a la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Colombia, el Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, el Paraguay, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela).

La diversidad cultural se ha convertido en un obstáculo para un valor y el capital social debe desplegarse y, por tanto, gestionarse. Como resultado, surgieron lo que podrían denominarse políticas multiculturales, que conformaron la primera estrategia para enfrentar la heterogeneidad y representaron un nuevo modo de estatus relacional frente a la diferencia. Esto ocurre al mismo tiempo que los movimientos sociales, que son esencialmente movimientos nacionalistas, como es el caso de los pueblos indígenas y los grupos afrodescendientes.

Sin embargo, es necesario mencionar que el recorrido histórico de la EIB en Ecuador ha sido un proceso 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 socio histórico para una educación intercultural equitativa.

Existen varias experiencias previas al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), vigente en la actualidad. Entre ellas, pueden mencionarse las escuelas indígenas de Cayambe, promovidas por la insigne Dolores Cacuango. 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 en 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 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 (Ministerio de Educación, 2019), el espacio educativo intercultural se rige 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.

El MOSEIB plantea entre sus principios el uso de la lengua propia de las nacionalidades como el idioma principal dentro de la educación intercultural, siendo el español considerado un idioma secundario. Asimismo, afirma que los docentes “manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes” (Ministerio de Educación, 2019, p.28).

Partiendo de este análisis, los aportes que pueden brindarse desde la academia resultan vitales para el sostenimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, sobre todo en el contexto rural y comunitario en el cual se encuentra implantada la Universidad de Otavalo. Por ello, el presente trabajo analiza los resultados de un pilotaje realizado con docentes de las unidades educativas interculturales bilingües en la aplicación de la clase invertida como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la EIB. A partir de un primer momento exploratorio, en el cual se identificaron las necesidades de capacitación en el grupo de docentes de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo, los resultados del estudio muestran la clase invertida como una alternativa posible ante las demandas educativas de la EIB en el contexto de la pandemia y la modalidad virtual de enseñanza.

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, la práctica de la lengua kichwa y el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad.

1.3. Aproximaciones teóricas a la metodología de la clase invertida

Flipped classroom o “clase invertida” es una herramienta metodológica que se basa

en el cambio de la estructura tradicional de clase. Esto quiere decir que principalmente ya no se empieza con el docente sino con el estudiante a diferencia de la clase expositiva presencial, en la clase invertida se emplea tecnologías de la información y comunicación antes de la clase, el o la docente selecciona un material digital: un video, una presentación audiovisual, una infografía, línea de tiempo, o distintas páginas Webs (Olaizola, 2015).

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 como y donde 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 pone a disposición del alumno. En el cuarto pilar el docente se convierte en un observador de la evolución del aprendizaje del alumno. Para los autores, resulta fundamental la definición de García-Barrera (2013), que 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 vídeo o el podcast, o sencillamente Internet (García –Barrera, 2013, citado en: Melendo y Presól, 2018, p.80)

Como puede observarse, existen grandes diferencias entre la clase tradicional y la invertida. En el estilo tradicional, el docente desarrolla los contenidos teóricos o prácticos solamente dentro del aula, luego el estudiante realiza sus deberes del contenido visto en el aula en su casa. En la clase invertida” se exponen determinados contenidos del curso y se desarrollan distintos tipos de actividades para verificar la comprensión de los temas. Es así como luego el profesor distribuye el material de forma online a sus estudiantes. De acuerdo con Olaizola, la clase invertida se puede profundizar en 3 puntos claves:

1. El estudiante debe ser quien revisa el tema y las actividades antes de empezar la clase.
2. El docente profundiza y busca la aplicación en situaciones semejantes.
3. El estudiante aplica profundiza y se prepara para la siguiente clase en su casa.

De esta manera, la clase invertida fomenta un aprendizaje individual para el alumno fuera del aula, lo cual favorece la comprensión a profundidad a través de actividades

interactivas que invierten el protagonismo en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los estudiantes profundizan el tema de clase, sumergiéndose desde la base, sin presión por tiempos de clase o por falta de conocimientos en comparación de los demás estudiantes. Por ende, un pilar fundamental es el aprendizaje profundo, progresivo y mucho más significativo.

El alumno es el centro del aprendizaje, convirtiéndose en sujeto activo de la enseñanza, lo cual induce a mejores grados de motivación e implicación desde el inicio. A su vez, el docente dispone de más tiempo para atender y resolver las necesidades individuales de los alumnos, produciéndose una verdadera relación de tutoría (Olaizola, 2015).

Esto significa que el aprendizaje propuesto por el aula invertida o *flipped classroom* es, sin duda, una metodología innovadora y sobre todo eficaz para el ámbito educativo del siglo XXI, una nueva forma de aprender que motiva tanto a los alumnos como a los profesores logrando así el éxito del aprendizaje.

Los cambios sociales y el surgimiento de nuevas tecnologías en la era de la información han transformado indiscutiblemente los modos de vida de las personas, exigiendo una mayor comprensión del mundo. La educación se define como un proceso continuo, que se realiza durante toda la vida, y en diferentes contextos. Precisamente, el sistema educativo debería velar porque el trabajo de la escuela no se limite solo a la entrega de información o a un espacio físico determinado. Si bien, es importante que los estudiantes adquieran los contenidos de cada disciplina, es aún más importante que sepan buscar información, evaluar críticamente, producir nueva información, valorar distintos tipos de conocimiento, usar herramientas tecnológicas, desarrollar valores, utilizar el conocimiento para resolver problemas, y concretar proyectos individuales y colectivos, que respondan a las demandas de la sociedad en que viven y en la que vivirán. (Espinoza, Garrido y Martínez, 2019)

La metodología de la clase invertida es desarrollada por varios autores. Espinoza, Garrido, & Martínez (2019), comentan sobre los orígenes de esta metodología:

El término Flipped Classroom fue acuñado por los profesores de química Jonathan Bergmann y Aaron Sams, en Woodland Park, Colorado, Estados Unidos. Los docentes, desarrollaron una iniciativa para ayudar a aquellos estudiantes que perdían clases por distintas razones, entre ellas, las asociadas a las extensas distancias de la zona semi rural a la que pertenecían. (...) Esto les permitió darse cuenta de que la nueva modalidad posibilitaba centrarse en las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes, y no

perdían tanto tiempo en re-enseñar los contenidos perdidos por los alumnos que no asistían al colegio. De este modo, el modelo Flipped Classroom habla el idioma de los estudiantes de hoy, quienes están acostumbrados a recurrir a la web y a las redes sociales para obtener información e interacción” (p.22).

Otros autores como Arráez et.al (2009), amplían la información acerca del surgimiento de esta modalidad y sus beneficios de aplicación:

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. (pág.156)

La clase invertida, se tiene sus fundamentos epistemológicos en varias corrientes pedagógico como: El constructivismo y socio constructivismo, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el aprendizaje entre pares, el aprendizaje basado en indagación, y la neuroeducación (Espinoza, Garrido, & Martínez, 2019). Todas estas corrientes de pensamiento pedagógico consideran la educación como un proceso activo por parte del estudiante y el rol del docente como un orientador de los aprendizajes.

Son varios los aspectos que se relacionan con un proceso de innovación educativa como Flipped Classroom, el mismo que propone un cambio sustancial en el papel del docente, la escuela y el estudiante para dar cabida una forma nueva de concebir el aprendizaje. Se requiere cambiar el espacio del aula a un lugar para la cooperación entre estudiantes, ir más allá de la mecanización y repetición de los deberes y sustituirlos por tareas que supongan un reto para los estudiantes. Todo esto, con el objetivo de preparar a las nuevas generaciones para un mundo cambiante y ofrecerles los recursos necesarios para adaptarse a una sociedad, que exige aprender a desaprender y a aprender.

En los últimos años se ha presenciado una alta importancia dentro del ámbito educativo la utilización de las herramientas tecnológicas (TIC) para el entorno y mejora del desarrollo global. Anteriormente las TIC eran casi invisibles para los docentes, sin embargo, ahora resultan imprescindibles para el desempeño profesional. Existen estrategias pedagógicas donde el uso de las herramienta tecnológicas implementen nuevas didacticas de aprendizaje. Con respecto a esto, Rivera y Garcia (2018),

mencionan:

A pesar de la abundancia de la tecnología digital que existe hoy en las aulas, la mayoría del profesorado indica que las actividades que desarrolla con las TIC se podrían enmarcar dentro de un paradigma didáctico que puede considerarse clásico. Sin embargo, a pesar de la percepción generalizada de que las TIC no han cambiado la manera de trabajar en el aula, existen ejemplos prácticos y tendencias de que hay otras formas de hacer las cosas (Durall et al., 2012). Precisamente, una muestra donde las TIC están modificando la forma de enseñar y de aprender es la implementación del aula invertida, un término acuñado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química en Woodland Park High School en Colorado. (p. 118)

La educación actual busca docentes y estudiantes que sean capaces de crear, administrar explorar distintas fuentes de información en varios formatos, la clase invertida a más de formar académicamente es una de las estrategias potenciales que la sociedad educativa necesita para un mejor manejo de herramientas tecnológicas. La propuesta invierte el orden tradicional es un modelo pedagógico que transforma varios procesos que acostumbraban a estar vinculados exclusivamente dentro del aula, trasladando el contexto formal. Es decir, se invierte la comprensión tradicional de una clase: aquellas actividades relacionadas principalmente con la presentación y explicación de contenidos por parte del docente en clase pasan fuera del aula, los estudiantes a través de herramientas tecnológicas, y contenidos interactivos como video, podcast, software e internet, aprende en casa y luego comparte ese conocimiento y preguntas en clase (UNIR, 2020).

Rivera y García (2018), identifican una serie de herramientas tecnológicas que pueden llegar a considerarse mayores potencialidades para el desarrollo de un modelo de aula invertida; se mencionan a continuación:

1. Trae tu propio dispositivo (BYOD): es una tecnología que permite utilizar smartphones, tabletas, laptops o cualquier dispositivo móvil en un entorno de aprendizaje o trabajo. La idea general de esta tecnología es utilizar estos recursos para ayudar en la formación de los estudiantes y permitir a los docentes actualizar las maneras en las que se entregan los contenidos y se evalúa el aprendizaje de los estudiantes.
2. Informática en la nube: hace referencia al almacenamiento de los recursos en servidores remotos, en contraposición al uso del disco duro del ordenador. Este suplemento al igual que el anterior podrá ser usado en cualquier escenario y servirá como lugar virtual de almacenamiento de información y, por ende, podrá ser consultado en cualquier instante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Youtube: es una gran videoteca donde se encuentra gran cantidad de documentos históricos, políticos, culturales y educativos, que podrían ser exportados didácticamente a las clases presenciales y utilizados como apoyo. Los docentes pueden editar sus propios videos, lo que les permite a los estudiantes estudiar el material antes de la clase presencial.
4. Podcast (grabación de audio): a través de esta plataforma es posible escuchar conferencias o charlas de especialistas de instituciones de reconocido prestigio sobre una temática específica; también se puede emplear para explicar conceptos básicos de la materia y utilizar como material para refuerzo educativo.
5. Realidad aumentada y virtual: se basa en la superposición de datos por medio de espacios, para producir una nueva experiencia del mundo, amplificando el acceso a la información y generando nuevas oportunidades para el aprendizaje, puesto que las herramientas para crear novedosas aplicaciones son cada vez más sencillas de usar y más asequibles en el sector de la educación. La realidad virtual fomenta la exploración de datos del mundo real en entornos virtuales, mientras que la realidad aumentada permite que los estudiantes amplíen sus conocimientos basados en interacciones con objetos virtuales.
6. Impresoras 3D: este tipo de tecnología posibilita transformar un diseño digital en un objeto físico a través de diferentes metodologías, cada una en función de la forma y el tipo de material utilizado para crear las piezas. De esta manera, es posible tener en pocas horas, por ejemplo, herramientas, útiles de laboratorio, maquetas o prototipos.
7. La informática afectiva: es una tecnología cuyo propósito es que se puedan programar máquinas con la capacidad de reconocer, interpretar, procesar y simular la gama de emociones humanas. Aplicadas en la educación, un tutor informatizado en una clase en línea puede reaccionar a las indicaciones faciales de aburrimiento de un estudiante y motivar o reforzar su confianza en el estudio.
8. Robótica: es una tecnología que se refiere al diseño y aplicación de máquinas que realizan una serie de tareas automatizadas llamadas Robots. En la educación su uso es potencial, pues existen programas para Robots que apoyan a los estudiantes en la solución de problemas.
9. Makerspaces: está compuesta por tres áreas: la creatividad, el diseño y la ingeniería, con el fin de abrir camino a la vanguardia de las consideraciones educativas mediante herramientas como las impresoras 3D y la robótica, cada día más accesibles para los estudiantes.
10. Gamificación: los estudiantes universitarios, usuarios de videojuegos, por lo general, valoran su potencial educativo, ya que perciben la utilidad que tienen para el logro de

objetivos educativos y el desarrollo de ciertas habilidades. No obstante, existe una proporción nada desdeñable de alumnos que no aprecian el valor metodológico que los videojuegos pueden tener para el aprendizaje. Esta tecnología puede ser usada como motivación durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

11. Dispositivos móviles: la aparición y evolución de los dispositivos móviles en la sociedad actual ha sido un proceso tan vertiginoso que la educación no puede quedarse al margen. La movilidad permite dar un salto cuantitativo respecto a la anterior tecnología que se manejaba en entornos educativos, y el aprendizaje se expande de forma asombrosa. Otra ventaja es poder conectar a redes de forma fácil y sencilla.

Dentro del ámbito educativo la tecnología complementa y puede llegar a transformar la educación, hace que el aprendizaje sea más dinámico, interactivo y enriquecedor. No sólo a través de los softwares para el aprendizaje sino también de diversas aplicaciones que los estudiantes pueden instalarse en sus instrumentos electrónicos como: móviles y tablets, para aprender desde múltiples dispositivos de forma combinada, sin necesidad de acceso a Internet y desde cualquier sitio. Haciendo que aprender sea mucho más fácil y eficaz.

El aula invertida es una innovadora y poderosa palanca de aprendizaje combinado para la educación, no solo para poner la tecnología al servicio de la educación, sino también para transformar los paradigmas educativos tradicionales en función de las demandas de la sociedad actual. 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. La atención puesta en el estudiante y no en el profesor 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 sobre el conocimiento adquirido a través de su propia indagación les permite un

acercamiento más libre y cómodo a los docentes en 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. Según plantean Peche y Giraldo(2019):

El flip learning al ser un método probado por diversos investigadores como efectivo y proponente de un aprendizaje significativo en contextualización con los avances tecnológicos, se constituye en un aporte valioso para construir una educación de calidad según los criterios de la UNESCO (2015). Donde se plantea de cara al 2030, la necesidad de fomentar un “aprendizaje a lo largo de la vida”, esto implica que la educación basada en lo mecanicista necesariamente debe darle pasos a enfoques que permitan configurar un accionar acorde las múltiples exigencias de la sociedad posmoderna. (p.443)

Para lograr esto, 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.

De esta manera, la clase invertida genera un aprendizaje flexible, significativo y comprometido por parte de los estudiantes, mediante la aplicación efectiva de las nuevas tecnologías y el intercambio de recursos novedosos. Fomenta la investigación, la lectura y la búsqueda autónoma de fuentes de información y experiencias. Proporciona la oportunidad de aprender de manera práctica y genera competencias transversales que resultarán de utilidad en la vida de los futuros profesionales.

Todo esto conlleva a una calidad educativa superior, siempre y cuando las condiciones y supuestos institucionales así lo permitan. Peche y Giraldo (2019), plantean al respecto que para que esta transformación sea posible, es necesario que los actores educativos comprendan la importancia de configurar la enseñanza en escenarios complejos donde los límites de la enseñanza tradicional transmisora se vean trascendidos por prácticas más creativas y generadoras de reflexión en todos los niveles de enseñanza.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque de investigación cualitativa. La investigación cualitativa es entendida por Quecedo y Castaño (2002), como: “la investigación que produce

datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7). Siguiendo a los autores mencionados, el nivel de investigación presentado es exploratorio y descriptivo, caracterizado por la recogida de datos, su tratamiento e interpretación.

Dentro del enfoque cualitativo, existen varios métodos de investigación. El presente estudio se enmarca dentro de la Investigación – acción educativa. De acuerdo con Elliot (2000):

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. (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: 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 con el propósito de mejorar la calidad educativa. Latorre (2005), 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 e 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 ya que 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.

2.1. Objetivos

Objetivo general:

El objetivo general de este estudio fue analizar las posibilidades que ofrece la clase invertida 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 con enfoque cualitativo.

Objetivos específicos:

Instruir a los docentes de las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo en la metodología de la clase invertida.

Valorar desde el criterio de los docentes el impacto de la clase invertida para la enseñanza intercultural bilingüe.

2.2. Participantes

El universo poblacional fueron 165 docentes pertenecientes a las unidades educativas interculturales bilingües del cantón Otavalo. Para el desarrollo de la investigación se contó con la participación de 15 docentes, seleccionados mediante muestreo intencional, de acuerdo con los siguientes parámetros: a) docentes bilingües kichwa – castellano y; b) docentes de la enseñanza básica 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 la autonomía de los estudiantes en cuanto al manejo de recursos tecnológicos y las actividades de aprendizaje autónomo.

2.3. Técnica para la recolección de datos

La técnica aplicada fue el grupo focal en modalidad virtual a través del uso de la plataforma TEAMS. 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 TEAMS. Se planificó el contenido y recursos didácticos para la aplicación de la metodología y se realizó el seguimiento al desarrollo de las clases mediante una guía de observación.

2.4. Validación de instrumentos

Tanto la matriz de observación como la guía de entrevista fueron sometidos al proceso de validación mediante juicio de expertos, tomando en cuenta el criterio de Robles y Rojas (2015): “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.4). Para ello, se solicitó la competencia de 5 investigadores especializados en Educación Intercultural Bilingüe. Se contó con 2 docentes investigadores de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), 1 docente investigador de la Pontificia Universidad Católica sede Ibarra y 1 docente investigador de la Universidad de Otavalo. A los expertos se les entregó un cuestionario de validación de contenido, compuesto por cinco categorías de evaluación. Una vez recogidas las observaciones, se registraron cambios en los instrumentos para mejorar su calidad y se procedió a la aplicación de los mismos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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

3.1. Fase de diagnóstico

En esta primera fase, las problemáticas encontradas pueden ser agrupadas en tres ejes: accesibilidad educativa, enseñanza del kichwa como segunda lengua y, relación escuela – comunidad.

3.1.1. 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 cuentan con dispositivos electrónicos como computadoras, laptops o tables 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 del hogar, de dos a cinco hermanos que reciben clases en horario similares,

por lo que la escasez de recursos tecnológicos impedía 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.

Otro aspecto desfavorable es la situación económica que atravesaron las familias indígenas del sector durante el período de la pandemia. La recesión laboral y financiera que ha atravesado el país a partir del confinamiento, además de la imposibilidad de transporte, comercio y salida del país, condujo al abandono escolar por falta de recursos y urgencia de búsqueda de trabajo informal entre los jóvenes que componen el núcleo familiar. La imposibilidad de adquirir implementos para la modalidad virtual de enseñanza también fue un factor de deserción importante. La carencia de recursos tecnológicos y accesibilidad a internet, impidió que las familias se adapten de manera rápida a la situación emergente. A esto debe añadirse que, en el caso de estudiantes de educación primaria, que requieren del apoyo de sus padres para la realización de deberes y asistencia a clases en línea, el desconocimiento de los padres acerca del uso de plataformas y herramientas virtuales fue un factor decisivo de inadaptación a la nueva modalidad.

Ante estas condiciones, el Ministerio de Educación ofreció las guías de apoyo para el aprendizaje en casa. Sin embargo, las orientaciones y el seguimiento de las mismas resultó irregular por la situación del confinamiento, la nueva disposición de tareas en el hogar, la dedicación a otras actividades laborales, el riesgo de contagio y las distancias existentes en las comunidades que, unido a la falta de transporte, dificultó el contacto directo entre docentes y estudiantes. Los mecanismos de seguimiento y evaluación de aprendizajes y rendimiento escolar también se debilitaron ante la imposibilidad de constatar cómo se produjo el completamiento de estas guías en casa, por lo que resulta incierto saber la efectividad de las mismas.

Los hallazgos encontrados bajo este aspecto resuenan con las investigaciones en poblaciones indígenas de México, en las cuales se destaca que las poblaciones indígenas establecidas en zonas rurales, cuentan con una cobertura educativa menor a la población no indígena (Cervera, 2015). De igual manera, Smelkes (2013), habla de las

desigualdades educativas existentes en los sectores indígenas en cuanto a la accesibilidad educativa para la población infantil. Estas investigaciones recomiendan impulsar la inversión pública en aquellas comunidades en las que la oferta educativa no cumple los requisitos mínimos respecto a las necesidades y demandas educativas.

3.1.1. La enseñanza del kichwa como segunda lengua.

Este eje posee un diagnóstico retrospectivo poco favorable en investigaciones anteriores (Sierra y Tibán, 2015). Según los autores, 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.

Por otro lado, la presencia creciente de docentes monolingües castellanos en las instituciones interculturales ha acelerado los procesos de castellanización en la enseñanza. Estos procesos han sido registrados en investigaciones previas como 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, las experiencias de los docentes kichwa hablantes ocasiona una 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.

Los distintos factores que influyen en el aprendizaje de la lengua kichwa desde la perspectiva intercultural se basan en asimetrías y desigualdades que conducen a la aculturación y la pérdida del habla en espacio socio escolares. Circunstancias que se profundizaron con el aprendizaje virtual al acrecentarse los arquetipos de dominación lingüística presentes en las nuevas tecnologías y, con ello, quedan relegadas las lenguas indígenas a espacios cada vez más reducidos. El uso de terminologías propias de la tecnología y el internet condujo a agilizar este proceso de aculturación.

Las clases de kichwa estuvieron 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 ya las clases sincrónicas se centraron en un estilo magistral de enseñanza, perdiendo el carácter interactivo o vivencial.

Los datos recogidos a través de las entrevistas aplicadas al grupo focal, pueden ser triangulados con los resultados investigativos de Perugachi (2021), quien destaca la

pérdida continua y cotidiana de la lengua kichwa en los distintos espacios educativos y sociales de los estudiantes de origen kichwa hablante. El monolingüismo se pierde en la medida que el modelo se distancia del uso de la lengua kichwa como lenguaje principal en los contextos educativos interculturales bilingües.



3.1.1. 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. La situación de confinamiento condujo a un aislamiento casi total de las comunidades y la falta de conectividad mencionada anteriormente impidió casi en su totalidad 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 dispositivos electrónicos, 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. Oñate y Cañas (2021), también observaron dificultades similares en el territorio achuar. Mediante el uso de una metodología biográfico – narrativa constataron la desaparición de costumbres y que “las medidas verticales tomadas por el Ministerio de Educación coartaron la autonomía y capacidad de decisión de los centros de educación comunitaria” (p. 71).

3.2.Fase de planificación

En esta fase se desarrollaron una serie de capacitaciones de herramientas pedagógicas para la enseñanza virtual con los docentes de las Unidades Educativas Interculturales Bilingües del cantón Otavalo. Entre estos talleres se dictó el taller de clase invertida, consistente en cinco sesiones de trabajo. La metodología de la clase invertida fue seleccionada como adecuada para el fortalecimiento de la interculturalidad en las clases de lengua kichwa. En este caso, la preparación previa de los estudiantes consistió en recopilar información desde sus entornos de experiencia. Los contenidos impartidos planteaban un aspecto de discusión, reflexión o resolución de problemas de carácter intercultural. También se elaboró una guía de observación con la participación de los docentes involucrados para ser aplicada en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de básica media.

Esta fase respondió a una demanda de capacitación sentida y percibida por los docentes, quienes tuvieron que enfrentar la emergencia del cambio de modalidad sin haber recibido una preparación previa y con recursos limitados en cuanto a tecnología, herramientas en línea y contención de este tipo de acontecimientos.

El desarrollo de esta fase permitió el diálogo intercultural entre docentes de distintas unidades educativas que presentaban realidades académicas y comunitarias distintas, lo cual enriqueció las experiencias profesionales en la emergencia pedagógica que estaban enfrentando.

La sensibilidad ante las diversas problemáticas educativas que atraviesan los estudiantes y sus familias se fortaleció debido al intercambio dado entre los docentes. La reflexión y la búsqueda de soluciones puntuales fue un aspecto espontáneo que demostró el compromiso de los maestros frente a las dificultades existentes. Se suscitó el intercambio de material didáctico y bagaje bibliográfico de apoyo a las clases lo cual, junto a la discusión de casos y la búsqueda plural de soluciones enriqueció la experiencia. De igual manera, las autoridades presentes en este proceso tuvieron una participación activa y demostraron alta sensibilidad desde la contingencia institucional, planteando soluciones a casos particulares.

3.3. Fase de observación

Los datos recogidos por los docentes durante las clases invertidas pusieron de manifiesto los siguientes resultados:

- a) Los estudiantes mostraron mayor autonomía en la elaboración de materiales para las presentaciones en clase,
- b) los estudiantes aplicaron conocimientos prácticos de su vida familiar y comunitaria a las reflexiones o resolución de los problemas propuestos en clase,
- c) se produjo de manera natural un aprendizaje 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) la enseñanza del kichwa se vio fortalecida con ejemplos lingüísticos de la vida cotidiana, traídos por los estudiantes al ambiente de clase,
- e) la carencia de material de apoyo didáctico para la enseñanza del kichwa fue reemplazada con material casero elaborado por los estudiantes.

Debe mencionarse también que, a través de las guías de observación aplicadas, los docentes tomaron una mayor consciencia de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes mediante la aplicación de la clase invertida, lo cual concuerda con lo planteado por Elliot (2000) sobre los procesos de investigación y observación sistemática del docente en el espacio escolar y el ejercicio de su práctica docente. La herramienta les proporcionó una evidencia objetiva de las mejoras obtenidas con esta metodología en cuanto a la educación intercultural y el aprendizaje del kichwa de una manera significativa. Estos resultados coinciden con las evidencias de Martínez- Salas (2019), en el programa de *Working Adult*, quien demuestra que la clase invertida mejora el aprendizaje del idioma inglés en poblaciones distintivas.

3.4. Fase de reflexión

Para esta última fase de la investigación, se realizó el taller de cierre aplicando la metodología del grupo focal. Los docentes intercambiaron sus aprendizajes con la clase invertida en la modalidad virtual de enseñanza. Se analizaron de manera crítica los datos sistematizados a través de las guías de observación y se expusieron casos puntuales del proceso de enseñanza -aprendizaje. Mediante el diálogo horizontal, los docentes

enriquecieron sus prácticas educativas. Se evidenció la efectividad de la metodología de la clase invertida como alternativa para fortalecer la interculturalidad y otros ejes transversales de la enseñanza. Se expusieron las debilidades del MOSEIB en el marco de la enseñanza virtual y se trazaron estrategias para disminuir el impacto de estas debilidades en las distintas realidades comunitarias. Se propuso un intercambio entre la escuela y otros actores comunitarios para afianzar vínculos.

Siendo una investigación de carácter exploratorio y descriptivo, los resultados en esta fase de la metodología propuesta apuntan a la integración de conocimientos desarrollados durante las fases anteriores. Tal y como menciona Colmenares (2012), la investigación se convierte en un proceso reflexivo sistemático sobre un aspecto de la realidad con fines prácticos transformadores.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta experiencia permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. Se cumplió el objetivo propuesto en la metodología investigativa, llevando a cabo un pilotaje que permitió el análisis de la clase invertida como herramienta pedagógica en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en la enseñanza media. A través de las cuatro fases de la investigación – acción, se identificaron las situaciones problemáticas para las cuales la clase invertida resultó una herramienta pertinente.
2. La aplicación metodológica de la clase invertida favoreció los procesos de interculturalidad y contextualización de la lengua kichwa entre docentes y estudiantes. Permitió un encuentro entre el material previo de estudio, la cotidianidad comunitaria y el contenido de las clases de kichwa. 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.
3. La metodología de la investigación – acción educativa impulsó el intercambio académico y el empoderamiento de los docentes con respecto a su práctica educativa. Permitió el análisis reflexivo sobre las distintas realidades educativas y reorientó continuamente el trabajo investigativo de manera horizontal y participativa.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados encontrados, se pueden emitir las siguientes recomendaciones:

1. Ampliar el estudio realizado en otros contextos educativos, con la utilización de grupos de control, para obtener resultados cada vez más esclarecedores sobre la metodología propuesta en el marco de la enseñanza intercultural bilingüe.
2. Dar continuidad a los procesos de capacitación continua a los docentes de las unidades interculturales bilingües del cantón Otavalo, fortaleciendo los vínculos cooperativos entre la academia y la práctica docente del territorio.
3. Incorporar la metodología de la clase invertida a la práctica docente como herramienta articulada con el currículo intercultural bilingüe para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje concebidos en el MOSEIB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Ruiz, C.; Manzano-León, A.; Martínez-Moreno, I.; Lozano-Segura, M. y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo del flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 261-266, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>.
- Arráez, 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:[10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1197](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1197).
- Bernavent, M. (2014). *Educación bilingüe, ¿realidad o utopía?* Valencia: Universidad de La Rioja.
- Cervera, F.M. (2015). Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente. Presentación de PowerPoint para el Seminario-taller “Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente”, 19.-20.02.2015, Colegio de México, México. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf\(23.03.2016\)](http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf(23.03.2016)).
- 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>.
- Cruz, B. (2017). *Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación*. Simposio: Sujetos de la educación, Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis de Potosí.
- Elliot, J. (2000). *La investigación – acción en educación*, Ediciones Morata.
- Enriz, N.; García Palacios, M., y Hecht, A. C. (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, disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100005&lng=es&tlng=es.
- Espinoza, A., Garrido, M., & Martínez, C. (2019). El modelo pedagógico Flipped

- Classroom: contribución al desarrollo de aprendizajes y habilidades para la sociedad del siglo XXI. *Revista Educación las Américas*, 8, 20-34. doi: doi.org/10.35811/rea.v8i0.3.
- Ferrao Candau, V.M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos* 36 (2), 333-342.
Recuperado en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>.
- 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*. Disponible en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/imbabura.pdf>.
- 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>.
- López, L.E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85, doi: <https://doi.org/10.35362/rie2001041>.
- Manresa, M.A. (2018). *Intercultural Bilingual Education in Ecuador as a site of negotiation and struggle over difference: A case study an Amazonian Kichwa school system*. Newcastle: Newcastle University.
- 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, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/344292574_La_interculturalidad_educativa_en_tiempos_de_pandemia_muchas_sombras_y_algunas_luces.
- Ministerio de Educación. (2019). *Actualización del Moseib*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/moseib/>.
- Olaizola, A. (2015). La clase invertida: una experiencia en la materia Introducción a la Investigación. *Revista Electrónica De Didáctica En Educación Superior*, (10). Recuperado a partir de <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/82>.

- Oñate, M. G., & 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>.
- Paronyan, H. y Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación14* (3), 310-326. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300310&lng=pt&tlng=es.
- Peche, H. y Giraldo, V. (2019). El Aprendizaje Flip Learning centrado en el estudiante como generador de calidad educativa, *Revista Arbitrada interdisciplinaria Koinonia*, 4(8), 427-450, doi: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.293>.
- Perugachi, M.L. (2021). Uso de la lengua kichwa en espacios urbanos. Estudio de caso: primera promoción de bachilleres en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari”, cantón Quito. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico, *Educación y Educadores*, No. 7, 45-55, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.
- Rivera, F., y Garcia, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123.
- 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, 4-16.
- Rodríguez, M. (2015). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa. En Gómez y Méndez (et al.) (coords.), *Derechos humanos emergentes y periodismo*, (656 – 692). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5259255>.
- 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. Disponible en:

<http://reduii.org/cii/?q=node/109>.

Schmelkes, S. (2007). El impacto del programa oportunidades sobre la educación de la población indígena. Una exploración con base en estadísticas oficiales. En: X Congreso Nacional de Investigación educativa, área 12: multiculturalismo y educación. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/p-onencias/0444F.pdf (23.03.2016).

Tello Vásquez, A. (2019). Políticas e interculturalidad. En: Garcés, F. y Bravo, R (Eds.) *Interculturalidad, problemáticas y perspectivas diversas*. (pp. 167-184). Quito: Abya- Yala.

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.

Unidas, N. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: CEPAL. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>.

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>.