



Modelo curricular para la actualización de los planes de estudio del currículo de
Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe en Ecuador en el período lectivo
2023 - 2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Milton Xavier Verdugo Romero

ASESOR

Mariel Evelyng Castellanos Adarme

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Verdugo Romero, Xavier (2025). Modelo curricular para la actualización de los planes de estudio del currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe en Ecuador en el período lectivo 2023 - 2025. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La presente investigación tiene como propósito fundamental proponer un modelo de diseño curricular para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) en Ecuador. Esta propuesta busca superar las limitaciones del currículo tradicional y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en los pueblos originarios del país. Para alcanzar este objetivo, se aplicó una metodología de enfoque mixto, exploratorio y secuencial, que combinó técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones en el aula) y cuantitativas (encuestas estructuradas y análisis documental). La triangulación metodológica permitió validar los resultados mediante la comparación de lo que dicen los actores educativos, lo que hacen en la práctica y lo que estipulan los documentos normativos. Los hallazgos revelan desafíos estructurales persistentes, tales como la fragmentación curricular, la escasa formación docente en temas interculturales, la carencia de materiales pedagógicos contextualizados y la desconexión entre las normativas del sistema educativo y la realidad sociocultural de los pueblos originarios. También se constató la baja presencia de las lenguas originarias en las prácticas pedagógicas cotidianas, así como una resistencia implícita a adoptar modelos educativos culturalmente pertinentes. Frente a este panorama, se propone una transformación curricular integral, que incluye el rediseño contextualizado y bilingüe del currículo, el fortalecimiento de la formación docente en lenguas y saberes ancestrales, la producción de recursos didácticos pertinentes, la participación activa de las comunidades indígenas y el establecimiento de políticas públicas sostenibles. Esta propuesta aspira a construir una educación más equitativa, pertinente y coherente con la diversidad cultural del Ecuador.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe; Bachillerato General Unificado; currículo; modelo curricular; pertinencia cultural; revitalización lingüística.

Abstract.

The primary aim of this research is to propose a curricular design model for the Intercultural Bilingual Unified General Baccalaureate (BGU-EIB) in Ecuador. This proposal seeks to overcome the limitations of the traditional curriculum and to strengthen intercultural and bilingual education among the country's Indigenous peoples. To achieve this goal, a mixed-methods approach was applied, using an exploratory and sequential design that integrated qualitative techniques (semi-structured interviews, focus groups, and classroom observations) with quantitative methods (structured surveys and documentary analysis). Methodological triangulation enabled the validation of findings by comparing the perspectives of educational actors, their practices, and the stipulations of regulatory documents. The findings reveal persistent structural challenges, including curricular fragmentation, insufficient teacher training in intercultural topics, lack of culturally relevant teaching materials, and a disconnect between the normative framework of the educational system and the sociocultural realities of Indigenous communities. The study also found minimal integration of Indigenous languages into daily pedagogical practices and an underlying resistance to adopting culturally responsive educational models. In response to this context, a comprehensive curricular transformation is proposed. It includes a contextually grounded and bilingual curriculum redesign, strengthened teacher training in Indigenous languages and ancestral knowledge, the development of relevant didactic resources, active community participation, and the implementation of sustainable public policies. This proposal aims to build a more equitable, culturally pertinent, and coherent education system that reflects and respects the rich cultural diversity of Ecuador.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; Unified General Baccalaureate; curriculum; curricular model; cultural relevance; language revitalization.

Agradecimientos.

A todos los seres físicos y espirituales que me acompañaron en este largo camino de la vida.

Dedicatorias.

A mi padre en las estrellas.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	12
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	15
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	15
1.2. Planteamiento del problema.	15
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	17
1.4. Justificación.	17
1.5. Objeto de estudio.	18
1.6. Campo de acción.	19
1.7. Objetivos.	20
1.7.1. Objetivo General.	20
1.7.2. Objetivos específicos.	20
1.8. Hipótesis.	20
1.9. Alcance temático.	21
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	21
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	22
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	22
2.2. Marco Teórico.	26
2.2.1. Definición, Principios y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	28
2.2.2. Enfoque Pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	31
2.2.3. Objetivos y Funciones de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	33
2.2.4. Modelos Curriculares y Metodológicos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	36
2.2.5. Normativa y Políticas Educativas	39
2.2.6. Estrategias Didácticas y Metodologías Interculturales	40

	7
2.2.7. Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Intercultural	43
2.2.8. Formación Docente para la Educación Intercultural	46
2.3. Marco Conceptual.	50
2.4. Marco Histórico y Actual	55
2.5. Marco Contextual	58
2.6. Marco Legal y Normativo.	61
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	63
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	63
3.2. Diseño metodológico.	69
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	70
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	70
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.	71
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	73
3.3. Trabajo de campo	74
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.	75
3.3.2. Procesamiento de la información.	78
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	79
3.4.1. Análisis cualitativo de datos	80
3.4.2. Narrativas educativas e interpretación crítica	82
3.4.3. Análisis cuantitativo de datos	83
3.4.4. Triangulación metodológica	89
3.4.5. Análisis contrastivo entre modelos (MOSEIB vs BGU)	95
3.5. Redacción de resultados y discusión.	100
3.5.1. Resultados	100
3.5.2. Discusión	103
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	109

Propuesta de articulación curricular MOSEIB–BGU para el fortalecimiento del Bachillerato

Intercultural Bilingüe.	109
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	112
4.2. Objetivos.	115
4.2.1. Objetivo General	117
4.2.2. Objetivos específicos	117
4.3. Estructura de la propuesta de transformación.	117
4.3.1. Transformación curricular mediante la articulación de conocimientos y lenguas	118
4.3.2. Capacitación docente multilingüe y transformadora en la Educación Intercultural Bilingüe	123
4.3.3. Recursos educativos pertinentes como base para la equidad curricular	128
4.3.4. Participación comunitaria y autonomía escolar como pilares de la transformación intercultural	132
4.3.5. Evaluación intercultural y sistemas de seguimiento para el fortalecimiento del BGU-EIB	136
4.3.6. Proyección, sostenibilidad y transferencia del modelo curricular BGU-EIB	140
4.4. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	145
CONCLUSIONES	153
RECOMENDACIONES	157
BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXOS	176
Instrumentos de Validación	198

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis Comparativa – Evolución de Enfoques y Brechas Identificadas	25
Tabla 2. Cuadro sinóptico de categorías conceptuales	54
Tabla 3. Operacionalización de variables y matriz de consistencia científica metodológica	64
Tabla 4. Matriz de correspondencia entre técnicas, instrumentos, variables e indicadores	72
Tabla 5. Cronograma de trabajo de campo: fechas, actividades, responsables y recursos	75
Tabla 6. Distribución de la muestra por provincia, rol y lengua	77
Tabla 7. Porcentaje de menciones por categorías temáticas en narrativas cualitativas	80
Tabla 8. Datos descriptivos de variables clave	84
Tabla 9. Modelo educativo × Uso de lengua originaria	85
Tabla 10. Prueba t de Student — Percepción de contextualización curricular por modelo educativo	86
Tabla 11. Valoración de saberes ancestrales por región	87
Tabla 12. Relación entre modelo educativo y uso de lengua originaria en el aula	90
Tabla 13. Diferencias en percepción de contextualización curricular entre modelos	92
Tabla 14. Triangulación metodológica: convergencias y divergencias	93
Tabla 15. Análisis comparativo detallado de dimensiones clave entre el modelo MOSEIB (BGU-EIB) y el modelo BGU tradicional: fortalezas, debilidades y retos	96
Tabla 16. Rediseño Curricular Integral y Contextualizado	121
Tabla 17. Fortalecimiento de la Formación Docente en EIB	126
Tabla 18. Producción y Provisión de Recursos Educativos Pertinentes	130

	10
Tabla 19. Participación Comunitaria y Autonomía Institucional	134
Tabla 20. Política Pública Coherente y Sostenible	138
Tabla 21. Cuadro de Recursos Necesarios, Cantidad y Fuentes de Financiamiento para la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	142
Tabla 22 Indicadores de Proceso, Resultado e Impacto y Medios de Verificación	148
Tabla 23 Productos Verificables de la Propuesta	149
Tabla 24 Recursos Necesarios para la Implementación	151

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Relación entre desconexión curricular y factores asociados	81
Gráfico 2. Porcentaje de narrativas por enfoque discursivo en docentes y técnicos	82

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador ha sufrido una serie de transformaciones en los últimos años, el cambio más significativo de dichos procesos se centra en el Sumak Kawsay, que significa el “Buen vivir”, esta propuesta estuvo organizada en base a la vida en comunidad y la búsqueda del bien común, pero al pasar de los años y los diversos gobiernos, la propuesta ha perdido fuerza, es así que a partir del 2016 el Ministerio de Educación, mediante acuerdo ministerial plantea que:

La construcción de los currículos nacionales interculturales bilingües se basa en la organización de unidades integradas de aprendizaje desde Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el proceso de Desarrollo de destrezas y Técnicas de Estudios (DDTE), y en la organización de unidades de aprendizaje por asignaturas en Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI); de manera que hasta este nivel se tienen un total de 75 unidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2023).

Estos cambios han hecho que de cierta manera la Educación en el Ecuador se fraccione, es decir que en vez de que el proceso educativo se maneje de forma lineal y conjunta como lo planteaba el Sumak Kawsay, se produzca una especie de pugna entre los currículos de Educación General Básica (EGB) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Logrando con ello que la EIB, quede relegada despectivamente a una educación únicamente para personas que provengan de las distintas nacionalidades indígenas. Por lo que se genera una serie de inconvenientes y desafíos que no permiten una ejecución efectiva. Estas situaciones se vienen dando en primer lugar por falta de recursos, muchas instituciones que manejan el Currículo de EIB, no cuentan con los materiales suficientes para solventar las necesidades de estudiantes y docentes. En segundo lugar, está la falta de capacitación docente, la mayoría de profesores no están facultados para el intercambio comunicativo dentro del contexto de EIB, debido a que no manejan el idioma de los alumnos, por ejemplo, el Kichwa, además de pertenecer a otras culturas y no estar familiarizados con la misma.

En tercer lugar, están los elementos discriminatorios, lo que concluye con la falta de respeto hacia el estilo de vida e idioma de los grupos étnicos de estudiante y docentes. Como cuarto punto se ubicaron las desigualdades regionales; no todas las regiones tienen el mismo desarrollo, en algunas se evidencia más que en otras, esto por la lejanía y difícil acceso a ciertas comunidades. Como último punto y más preponderante, está el bajo rendimiento académico; lamentablemente un estudiante que se gradúa en EIB, no está en el mismo nivel de conocimientos que un alumno de EGB, por lo que se les hace muy difícil competir con el mismo, causando que no pueda acceder a una educación superior, quedando inconcluso su proceso de profesionalización, es más, existe un gran porcentaje que ni siquiera llega a terminar el bachillerato

Todo esto ha hecho que exista una migración de estudiantes y docentes hacia la Educación General Básica, lo que provoca que una serie de instituciones en el país hayan tenido que cerrar, debido a que se quedan sin elementos, por lo que es crucial generar un nuevo modelo que se enfoque a solucionar los distintos inconvenientes presentados y que permita el resurgimiento de la educación intercultural bilingüe en el país.

Finalmente, para orientar al lector y delimitar el recorrido argumentativo del estudio, la tesis se organiza en cuatro capítulos. En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, su contextualización en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, la formulación de la pregunta de investigación y los objetivos que guían el análisis, además de la justificación y la delimitación del estudio. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y conceptual, en el que se abordan los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe, el Sumak Kawsay como referente orientador, y los principales enfoques curriculares que permiten comprender las tensiones entre los modelos de EGB y EIB, junto con antecedentes investigativos relevantes. En el Capítulo III se expone la metodología, especificando el enfoque y el diseño adoptado, las fuentes documentales seleccionadas, los criterios de inclusión y análisis, así como el procedimiento empleado para organizar y examinar la información.

En el Capítulo IV se presentan los resultados del análisis documental, organizados de manera sistemática según las categorías definidas, y se discuten los hallazgos en relación con los objetivos del estudio y la literatura revisada. Por último, se presentan las conclusiones y

recomendaciones, destacando los aportes principales de la investigación, sus implicaciones para la mejora curricular y las líneas de trabajo futuras que se derivan del estudio.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La presente investigación se inscribe en la línea institucional “Planificación y Gestión en la educación: Diseño, desarrollo e innovación del currículo académico”, en la medida en que su propósito central consiste en proponer un modelo de diseño curricular orientado a la actualización de los planes de estudio del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) en Ecuador, para el período 2023–2025. Esta adscripción resulta pertinente porque el estudio aborda el currículo no sólo como un documento normativo, sino como un dispositivo de gestión educativa que requiere coherencia interna, pertinencia cultural y viabilidad de implementación en contextos específicos.

Desde el enfoque de planificación educativa, la investigación integra el análisis de los componentes estructurales del plan de estudios (organización, carga horaria y objetivos de aprendizaje) y su articulación con criterios de equidad, interculturalidad y revitalización lingüística, con el fin de generar una propuesta curricular aplicable y evaluable. En términos de gestión educativa, el trabajo aporta lineamientos orientados a fortalecer la toma de decisiones curriculares basada en evidencia, la adecuación territorial del currículo y la mejora de condiciones institucionales para su implementación (formación docente, materiales y acompañamiento pedagógico), lo que se alinea con los énfasis de diseño, desarrollo e innovación curricular definidos por la Universidad.

1.2. Planteamiento del problema.

A lo largo de la Historia del Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha tenido que enfrentar una serie de inconvenientes que no han permitido el desarrollo de este entorno educativo a gran magnitud, es así que por ejemplo en los primeros años de la colonia, el objetivo educativo era meramente la castellanización de los pueblos aborígenes, con el fin de que fueran, de cierta forma, asimilados por la sociedad dominante, que en aquella época era la española.

Pero el verdadero proceso de instauración de la EIB, comienza en los años cuarenta con la lucha de una de las grandes representantes de la cultura indígena ecuatoriana como era Dolores Cacuango, quien logró instaurar en el país las primeras tres escuelas con docentes indígenas kichwa hablantes, con el objetivo de que la cultura ancestral sea defendida y sobre todo no se pierda, además de que con este proceso permitía mantener un diálogo directo y formal con la población mestiza, pero en 1963, estas escuelas fueron dejadas de lado e inclusive cerradas por el gobierno de ese tiempo, con el pretexto de que ninguno de los docentes que ahí laboraban contaban con un título formal.

Es así que desde 1952 hasta 1982 la EIB renace, pero por intermedio de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Tecnológico de Verano, quienes llegan al país con la meta de nuevamente castellanizar y sobre todo evangelizar. También por los años sesenta, aparece en escena La Misión Andina del Ecuador proyecto que fue creado por las Naciones Unidas con el fin de que los indígenas se inserten en los nuevos lineamientos sociales, enfocados hacia una nueva sociedad de progreso.

Es así que por los años ochenta, se da una luz a la EIB, con la creación del proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, por intermedio de otro convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperativa Técnica Alemana, quienes por fin pudieron ciertamente organizar una red de instituciones dedicadas a la enseñanza de los indígenas. Lo que provocó que se cree la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe que estuvo a cargo de la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador. Ya por los años noventa, se implementó un sistema escolar de Educación Intercultural Bilingüe, siendo ya no la CONAIE quien la dirija, sino ya la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Este sistema apoyaba sus lineamientos en el idioma Kichwa basados en un nuevo plan de estudios denominado "Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe" conocido hasta la actualidad como MOSEIB. (Haboud, 2019)

El MOSEIB ha sufrido en el nuevo milenio también una serie de cambios entre ellos la implementación del plan Nacional del Buen Vivir o Sumak Kawsay, las Escuelas del Milenio quienes terminaron por absorber una serie de instituciones de la EIB, mismas que con las evaluaciones del último gobierno no sirvió de nada para el rescate de la interculturalidad, provocando más bien que la EIB se quede sin autonomía. Por lo que en 2018 se creó la Secretaría

de Educación Intercultural Bilingüe que es el organismo que, en los actuales momentos en el país, está a cargo de toda la EIB. (Haboud, 2019)

Como se manifestó en todo lo anteriormente dicho, siempre la EIB ha sido menospreciada y dejada a un segundo plano, logrando con ello que en primer lugar el idioma autóctono no tenga una propuesta real de rescate y que conjuntamente con los conocimientos ancestrales, se vaya perdiendo día a día. Es así que

Pero ya enfocándonos en la problemática real en estos momentos se podría mencionar que el currículo de EIB, está mal direccionado, ya que aunque el MOSEIB tiene buenas propuestas, no existe una política real de apoyo de parte del Gobierno de turno, además del bajo o nulo empeño que se muestra al rescate de las lenguas aborígenes del país, representadas en especial por el Kichwa y el shuar, la falta de recursos, infraestructura y capacitación de docentes formados exclusivamente para el sistema de EIB, ha logrado que mientras en BGU, existe un alto grado de estudiantes que acceden a universidades, en la mayoría de instituciones de EIB ni siquiera existe bachillerato, la mayoría se queda únicamente en básica superior, teniendo que migrar al Bachillerato General Unificado, generando con ello, que por falta de conocimientos, vergüenza, tiempo o economía, decidan abandonar, o simplemente se dediquen a las labores de campo por el resto de su vida, lo que provoca que la educación universitaria, sea exclusiva de la población mestiza.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

Los estudiantes que pertenecen al currículo de educación Intercultural Bilingüe. ¿Cómo se pueden mejorar los planes de estudio del currículo de Bachillerato General Unificado en el periodo lectivo 2023-2025?

1.4. Justificación.

Las distintas problemáticas presentadas con anterioridad justifican el presente estudio, ya que es fundamental en los actuales momentos generar un nuevo diseño curricular para el mejoramiento de los planes de estudio de EIB

Teórica. - El presente estudio, se desarrolla con el objetivo o propósito de contribuir al conocimiento ya existente una nueva forma de hacer Educación Intercultural Bilingüe. Cuyos resultados podrán utilizarse como una nueva propuesta misma que será acoplada al campo de la EIB, ya que se podrá demostrar que un nuevo modelo de diseño curricular, mejorará el plan de estudio de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe

Metodológica. – La generación y eventual aplicación de un nuevo modelo curricular para la Educación Intercultural Bilingüe, se indaga por intermedio de métodos científicos y procesos que pueden ser investigados desde el punto de vista de la ciencia, luego de que este modelo demuestra que es válido y sobre todo confiable, brinda la posibilidad de que sea utilizado por otras investigaciones y en distintas Unidades Educativas.

Práctica. – El presente estudio se realizó por la necesidad de que la Educación Intercultural Bilingüe sea reconocida como importante y que mejore el nivel de conocimiento de sus estudiantes, con la generación de un nuevo modelo curricular válido para la actualización de los planes de estudio.

Personal. – Como docente es importante brindar perspectivas de solución a las distintas problemáticas que la educación actual presenta, por lo que es importante siempre instruirse e investigar para el proceso, es así que el trabajo que se ha enfocado en la EIB, es debido a que a los largo de los años muchas personas han muerto por las luchas sociales en favor de la misma, y no es posible que hasta la actualidad siga siendo precaria y existan muy pocas personas que de veras se interesan por este tipo de educación, es así que el presente trabajo va en pro de que todas esas personas s que se educan en EIB tengan los mismos derechos que los de BGU.

1.5. Objeto de estudio.

El avance de la sociedad en los últimos años, gracias a la era tecnológica ha hecho que la educación cambie de forma radical, por lo que se hace más notorio la diferenciación existente entre la Educación Intercultural Bilingüe y el Bachillerato General Unificado, haciendo que a nivel del país se preste más atención al currículo de BGU y no al de EIB, a sabiendas que algo muy fundamental a nivel de sociedad siempre ha sido las competencias interculturales, mismas que permiten que una persona tenga la capacidad de valorar y comprender los saberes de otras

culturas, además de que también facilita el proceso de relaciones interpersonales, para aprender a sobrellevar los procesos cotidianos y laborales.

La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, en la actualidad está mal enfocada y sobre todo mal manejada lo que se quiere lograr con el estudio es que los dos currículos que se manejan en el Ecuador estén al mismo nivel educacional, es decir que los estudiantes que allí se forman para que, al culminar sus estudios, puedan ingresar a las universidades con igualdad de oportunidades y alcanzar una formación profesional.

Desde el pensamiento de que los mejores aprendizajes vienen de una convivencia armónica, el objeto de estudio del presente trabajo son las incidencias de un nuevo modelo de diseño curricular para la actualización de los planes de estudio en el crecimiento de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe en el Ecuador en el período lectivo 2023-2025.

1.6. Campo de acción.

El ámbito de intervención de esta propuesta investigativa se ubica en la elaboración de un nuevo diseño curricular que contribuya al fortalecimiento del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU–EIB) en el contexto ecuatoriano. En este sentido, se incluye el estudio de las limitaciones estructurales del plan de estudios actual, las deficiencias en la capacitación del profesorado, la carencia de insumos didácticos adecuados y la insuficiencia de políticas educativas inclusivas que garanticen igualdad de oportunidades para los estudiantes de pueblos originarios. Por consiguiente, esta propuesta se orienta a los centros educativos que aplican el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), con la intención de proponer una reestructuración que optimice los procesos de enseñanza-aprendizaje y eleve el rendimiento académico frente al currículo del BGU.

Desde un enfoque intercultural, articulado con la equidad educativa, el campo de acción considera además los factores sociales y lingüísticos que inciden negativamente en el desarrollo de la EIB. Entre estos factores se encuentran la marginación cultural, la pérdida progresiva de las lenguas maternas y las desigualdades geográficas. Por tanto, el trabajo investigativo trasciende el ajuste técnico del currículo y promueve una reforma profunda que posibilite el rescate, la valorización y la difusión del saber ancestral. En consecuencia, se pretende asegurar que los

estudiantes del BGU–EIB puedan ingresar a la educación superior en condiciones equitativas, cerrando así las brechas estructurales que históricamente han afectado a esta modalidad educativa.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer un modelo de diseño curricular para la actualización de los planes de estudio del currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe en el Ecuador en el período lectivo 2023 - 2025.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Analizar comparativamente los planes de estudio del MOSEIB y del BGU, identificando convergencias, divergencias y vacíos curriculares en el nivel de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.
- Diagnosticar, desde la perspectiva de actores educativos y territoriales, las principales tensiones, limitaciones y desafíos de implementación del currículo vigente en contextos donde coexisten ambos modelos.
- Sistematizar los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la actualización curricular en educación intercultural bilingüe, integrando enfoques de interculturalidad crítica, justicia curricular, epistemologías comunitarias y socioformación como base para el diseño del modelo propuesto.
- Diseñar una propuesta de modelo curricular actualizado para el BGU-EIB, articulada con los principios del MOSEIB y orientada a fortalecer coherencia pedagógica, pertinencia cultural y revitalización lingüística en el período 2023–2025.

1.8. Hipótesis.

El nuevo modelo de diseño curricular permitirá la actualización de los planes de estudio del currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, logrando con ello que los estudiantes del modelo de EIB en el Ecuador estén a la par con los alumnos que cursan el currículo de Bachillerato General Unificado.

1.9. Alcance temático.

Con el presente trabajo de investigación lo que se pretende es que el mismo sea utilizado a nivel nacional dentro de las Instituciones Educativas que manejan el currículo de Educación Intercultural Bilingüe, por lo que el alcance de estudio se limita a evaluar mediante una breve encuesta a 100 personas entre estudiantes y docentes del currículo antes mencionado a nivel nacional, en un período de seis meses utilizando correos electrónicos y, en el caso que no se pueda contactar con ciertas instituciones, se realizará de forma presencial.

La meta es definir de una forma real, cuáles son las problemáticas que la Educación Intercultural Bilingüe atraviesa en la actualidad y también, desde una vivencia personal de los implicados, establecer o más bien preguntar qué soluciones posibles plantean desde su experiencia para superar los problemas identificados, para así plantear la propuesta y actualizar el plan de estudio.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Temporal: Período lectivo 2023 – 2025

Espacial: Unidades Educativas del Ecuador que están regidas por el currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El alcance funcional de la presente investigación se ubica en la elaboración y validación de un modelo curricular enfocado en consolidar el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU–EIB) en el contexto ecuatoriano. Además, se examinan críticamente las limitaciones estructurales del currículo en vigencia, las carencias en la capacitación del personal docente, la insuficiencia de materiales pedagógicos pertinentes y la falta de políticas inclusivas que garanticen una educación justa para los estudiantes de pueblos originarios. Por consiguiente, la propuesta está destinada a los centros educativos que implementan el MOSEIB, con la finalidad de impulsar un rediseño curricular que optimice los procesos de aprendizaje y eleve la calidad académica respecto al currículo del BGU tradicional.

Desde una óptica intercultural centrada en la equidad educativa, el ámbito de intervención también incorpora los factores sociolingüísticos que influyen en el progreso de la Educación Intercultural Bilingüe, tales como la marginación cultural, la pérdida progresiva de las lenguas ancestrales y las desigualdades geográficas. En este sentido, el estudio no se restringe a una reforma técnica del diseño curricular, sino que impulsa una transformación profunda que favorezca el rescate, valorización y proyección del saber ancestral. En consecuencia, se busca que los estudiantes del BGU–EIB accedan en igualdad de oportunidades a la educación superior, superando las barreras históricas que han excluido a esta modalidad dentro del sistema educativo nacional.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El estudio de Oviedo y Wildemeersch (2008), titulado *Intercultural Education and Curricular Diversification: The Case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)*, desarrollado en Ecuador, constituye uno de los primeros aportes significativos sobre la educación intercultural en el país. En esta investigación se analiza el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una respuesta a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, históricamente marginados por un sistema centrado en la hegemonía cultural hispánica. En este sentido, los autores se propusieron examinar los desafíos, alcances y

potencialidades del MOSEIB como instrumento para fortalecer la inclusión cultural y lingüística dentro del sistema educativo ecuatoriano.

Para desarrollar el estudio, los investigadores emplearon una metodología cualitativa sustentada en el análisis documental, entrevistas a docentes y líderes comunitarios, y observaciones directas en instituciones que aplican el modelo. De este modo, los hallazgos revelaron que, aunque el MOSEIB significó un avance en el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos originarios y permitió adaptar el currículo a sus realidades, subsisten obstáculos considerables. Entre ellos, la escasez de recursos económicos, la falta de formación docente especializada en pedagogía intercultural y la débil articulación entre las entidades educativas. En consecuencia, Oviedo y Wildemeersch (2008) concluyeron que, si bien el modelo fue un paso decisivo hacia la institucionalización de la interculturalidad, persistía la necesidad de evaluar su sostenibilidad y su integración efectiva en las políticas nacionales de educación.

Posteriormente, la investigación de Martel (2019), *Understanding Intercultural Bilingual Education for Education Equity among Indigenous Students in Ecuador and Peru*, amplió el análisis al comparar la situación educativa de comunidades indígenas en ambos países andinos. En particular, el autor exploró las desigualdades estructurales que continúan limitando el acceso equitativo a una educación de calidad. El propósito central fue medir la efectividad de las políticas de EIB y examinar su impacto en los resultados académicos de los estudiantes indígenas.

Para cumplir con este objetivo, Martel (2019) adoptó un diseño metodológico mixto que combinó un análisis longitudinal de pruebas estandarizadas comparando el desempeño de estudiantes indígenas y no indígenas con entrevistas y revisión de documentos oficiales. Como resultado, se evidenció que, aunque los estudiantes indígenas mostraron mejoras en sus puntajes de lengua española, dichas mejoras no redujeron las brechas educativas. Además, el estudio subrayó que las discrepancias entre la interpretación gubernamental y la visión comunitaria de la EIB provocaron una aplicación desigual de las políticas, obstaculizando así una verdadera equidad educativa. En consecuencia, Martel resaltó la importancia de reforzar la coordinación entre las instituciones estatales y las comunidades locales para asegurar procesos educativos sostenibles e inclusivos.

En una línea complementaria, Martínez-Antequera et al. (2020) desarrollaron el estudio El devenir de la educación intercultural en Ecuador. Aproximación sociohistórica de su institucionalización, en el que profundizaron en la evolución histórica y política del sistema educativo intercultural. En este trabajo, los autores plantearon como propósito principal analizar la relación entre las políticas públicas de EIB y las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas, identificando los principales focos de conflicto entre ambos actores.

Metodológicamente, la investigación se sustentó en un enfoque documental y descriptivo, basado en la revisión de fuentes legales, científicas y académicas. De acuerdo con los resultados, a pesar del reconocimiento formal de la plurinacionalidad y la interculturalidad en la Constitución, su aplicación práctica en las aulas continúa siendo insuficiente. Asimismo, los autores identificaron deficiencias persistentes en la capacitación de los docentes, falta de materiales didácticos culturalmente pertinentes y una notable distancia entre el discurso político y las acciones institucionales. Por lo tanto, este estudio ofreció una perspectiva crítica que visibiliza la brecha entre la normativa intercultural y su concreción pedagógica, aportando elementos clave para el fortalecimiento del MOSEIB desde una mirada contextualizada.

Por su parte, Quichimbo et al. (2023) realizaron una investigación orientada a examinar las fases metodológicas del MOSEIB y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos bilingües ecuatorianos. El propósito de este trabajo fue identificar las etapas de implementación del modelo y analizar su influencia en la práctica docente desde una perspectiva intercultural.

Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo con orientación etnográfica, utilizando técnicas como la observación de aulas, entrevistas semiestructuradas y cartografía social participativa. En total, participaron veinte docentes de distintas provincias, quienes compartieron sus experiencias sobre la aplicación del MOSEIB. De acuerdo con los resultados, aunque los educadores valoraron positivamente el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad cultural, enfrentaron obstáculos estructurales significativos. Entre ellos se destacaron la resistencia a modificar los métodos tradicionales, las limitaciones en la formación continua sobre interculturalidad y la débil institucionalización de las políticas inclusivas. En consecuencia, los autores concluyeron que el modelo, si bien representa una herramienta pedagógica con alto potencial transformador, requiere un respaldo político y administrativo sostenido para garantizar su eficacia y permanencia.

Tabla 1. Síntesis Comparativa – Evolución de Enfoques y Brechas Identificadas

Autor / Año	Objetivo Principal	Metodología	Hallazgos Relevantes	Brechas / Desafíos
Oviedo y Wildemeersch (2008)	Evaluar el MOSEIB y su impacto en la inclusión de culturas indígenas	Cualitativa: análisis documental, entrevistas, observación en aulas	Reconocimiento de derechos culturales y adaptación curricular inicial	Falta de recursos, capacitación insuficiente, débil articulación institucional
Martel (2019)	Medir efectividad e impacto de políticas EIB en Ecuador y Perú	Mixta: análisis cuantitativo y cualitativo longitudinal	Mejora en resultados en español, pero sin mayor equidad educativa	Aplicación desigual de políticas, interpretaciones divergentes, falta de consenso sobre éxito educativo
Martínez-Antequera et al. (2020)	Examinar relación entre políticas públicas y demandas indígenas	Documental y descriptiva	Reconocimiento legal del pluralismo cultural	Implementación limitada, deficiente formación docente, escasos recursos metodológicos
Quichimbo Saquichagua et al. (2023)	Analizar fases metodológicas del MOSEIB y	Cualitativa: enfoque etnográfico,	Reconocimiento del diálogo de saberes	Resistencia al cambio, debilidades en

su efecto en la enseñanza	entrevistas, cartografía social	formación docente, necesidad de fortalecer políticas de inclusión
------------------------------	---------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, los antecedentes revisados reflejan una evolución gradual del pensamiento sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. No obstante, aunque se reconocen avances normativos y logros en materia de visibilización cultural, las investigaciones coinciden en que persisten debilidades estructurales, pedagógicas y políticas que obstaculizan la plena efectividad del modelo. De igual modo, se observa que el MOSEIB, pese a su valor teórico y simbólico, continúa enfrentando limitaciones en su ejecución práctica, particularmente en lo que respecta a la formación docente y la disponibilidad de recursos.

En síntesis, el vacío de conocimiento identificado se encuentra en la ausencia de estudios que integren una evaluación comparativa de las prácticas pedagógicas en relación con las políticas públicas actuales del MOSEIB. Por ende, esta brecha constituye el fundamento y la justificación de la presente investigación, cuyo propósito es fortalecer la articulación entre la teoría intercultural y su aplicación efectiva en los entornos educativos del Ecuador contemporáneo.

2.2. Marco Teórico.

El presente marco teórico se sustenta en los principios fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entendida como un proceso pedagógico, político y cultural orientado hacia la equidad educativa y el reconocimiento efectivo de la diversidad sociolingüística del Ecuador. En esta perspectiva, la EIB trasciende la simple enseñanza de lenguas, pues constituye un proyecto social y ético de transformación del sistema educativo nacional. Asimismo, su implementación responde al mandato de construir un Estado plurinacional e intercultural que reconozca los derechos colectivos de los pueblos originarios y afrodescendientes. En consecuencia, la EIB se configura como una herramienta de justicia educativa y de afirmación

cultural, promoviendo la convivencia entre diferentes sistemas de conocimiento y modos de vida (Walsh, 2022).

Desde un enfoque crítico, la educación intercultural se plantea como una alternativa al modelo hegemónico de escolarización occidental, el cual, durante siglos, invisibiliza las cosmovisiones, epistemologías y prácticas culturales de las comunidades indígenas. En este sentido, autores como Tubino (2019) sostienen que la EIB debe concebirse como una pedagogía decolonial que recupere las identidades culturales y restablezca el diálogo de saberes en condiciones de horizontalidad. De igual manera, López (2020) considera que este enfoque pedagógico implica revalorizar las lenguas originarias no sólo como medios de comunicación, sino también como vehículos de pensamiento, memoria colectiva y sentido de pertenencia. En otras palabras, el idioma se convierte en un instrumento de continuidad histórica y en un símbolo de resistencia frente a la homogeneización cultural impuesta por los modelos educativos dominantes.

En el contexto ecuatoriano, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) constituye el marco técnico, filosófico y normativo que orienta las prácticas pedagógicas en los territorios de pueblos y nacionalidades. Este modelo, de acuerdo con Quichimbo Saquichagua et al. (2023), articula las dimensiones culturales, lingüísticas y pedagógicas de la educación, garantizando una enseñanza contextualizada, pertinente y coherente con los principios del Buen Vivir o Sumak Kawsay. En efecto, el MOSEIB propone un equilibrio entre la formación académica y el fortalecimiento de la identidad, integrando los saberes comunitarios como componentes esenciales del aprendizaje. Así, la escuela deja de ser un espacio ajeno a la realidad social y se convierte en un escenario de encuentro y reconstrucción cultural.

Por otra parte, desde el punto de vista curricular, la EIB plantea un modelo educativo integrador que busca armonizar la transmisión de conocimientos universales con la recuperación de los saberes ancestrales. Según López (2021), este equilibrio debe reflejarse tanto en el diseño curricular como en la práctica pedagógica y en los procesos de formación docente. En consecuencia, la innovación en el currículo intercultural no se limita a incluir contenidos indígenas, sino que implica replantear la estructura misma del conocimiento, reconociendo la legitimidad de otras racionalidades y modos de aprender. Este proceso de integración representa, por tanto, un ejercicio de justicia cognitiva y de democratización del saber.

Asimismo, la EIB se erige como un espacio de convergencia entre la política pública, la innovación pedagógica y la justicia social. De acuerdo con Walsh (2022), la interculturalidad debe ser asumida no sólo como un principio educativo, sino como una práctica transformadora que cuestione las jerarquías epistémicas históricamente establecidas. Bajo esta mirada, el modelo educativo intercultural no se restringe a los pueblos indígenas, sino que interpela a todo el sistema educativo nacional, al promover la convivencia respetuosa y el aprendizaje mutuo entre culturas diversas. Por tanto, el desarrollo de la EIB se vincula directamente con los procesos de descolonización del conocimiento y con la construcción de una sociedad plural, inclusiva y equitativa.

En este marco conceptual, la articulación entre los fundamentos teóricos de la EIB y los modelos curriculares contemporáneos resulta indispensable para garantizar la pertinencia cultural del sistema educativo. Esto supone comprender la educación no solo como transmisión de saberes, sino como un proceso de diálogo permanente entre la escuela y la comunidad. A partir de ello, el presente estudio se orienta hacia el análisis crítico de las estrategias metodológicas y de los procesos de actualización del MOSEIB, con el propósito de contribuir al debate académico sobre su sostenibilidad y su impacto en la práctica docente. En definitiva, el marco teórico aquí desarrollado ofrece una base interpretativa sólida para examinar la EIB como un proyecto pedagógico de transformación social, donde la diversidad cultural se asume como una fuente de riqueza y no como una barrera para el aprendizaje.

2.2.1. Definición, Principios y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se define como un proceso educativo integral que promueve la interacción equilibrada entre diferentes culturas y lenguas dentro de un marco de respeto, equidad y reciprocidad. En términos amplios, la EIB no se limita a la enseñanza de dos idiomas, sino que busca reconocer, valorar y fortalecer las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades, promoviendo la convivencia armónica entre diversas cosmovisiones. De acuerdo con Walsh (2022), este modelo educativo representa una vía de descolonización del saber, pues cuestiona las estructuras históricas de poder que han subordinado los conocimientos indígenas frente a las epistemologías occidentales. Por tanto, la EIB constituye una propuesta política, pedagógica y cultural orientada a transformar las relaciones de desigualdad existentes en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, la EIB se sustenta en el principio de interculturalidad crítica, la cual trasciende la mera coexistencia de culturas para promover un diálogo genuino y horizontal entre ellas. En este sentido, Tubino (2019) explica que la interculturalidad debe ser comprendida como un proceso dinámico y permanente de negociación, aprendizaje y reconstrucción mutua. En otras palabras, implica reconocer la existencia de múltiples formas de entender el mundo y asumir que todas poseen el mismo valor epistemológico. Así, la educación se convierte en un espacio de encuentro donde el conocimiento se construye colectivamente y donde la diversidad deja de ser una diferencia que separa para convertirse en una fuente de enriquecimiento mutuo.

En el contexto ecuatoriano, la EIB responde a los mandatos constitucionales que reconocen al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural. Dicho reconocimiento implica garantizar el derecho de los pueblos y nacionalidades a una educación que refleje sus lenguas, tradiciones y sistemas de conocimiento. De acuerdo con Quichimbo Saquichagua et al. (2023), este enfoque reconoce que cada cultura posee su propia lógica educativa y que los procesos de aprendizaje están estrechamente vinculados con el entorno, la comunidad y la memoria colectiva. Por consiguiente, la escuela deja de ser un espacio de homogeneización cultural y se convierte en un escenario de diálogo entre distintos modos de vida.

Por otra parte, los principios de la EIB se articulan en torno a la identidad, la reciprocidad, la participación y la contextualización. En primer lugar, el principio de identidad busca fortalecer el sentido de pertenencia cultural de los estudiantes mediante la enseñanza de la lengua materna, la historia local y los valores propios de la comunidad. En segundo lugar, la reciprocidad promueve el intercambio equitativo de saberes, reconociendo que tanto el conocimiento ancestral como el científico aportan de manera complementaria al desarrollo integral del ser humano. Asimismo, la participación garantiza que las familias y las comunidades sean parte activa del proceso educativo, no sólo como receptoras, sino como productoras de conocimiento. Finalmente, la contextualización asegura que los contenidos curriculares respondan a la realidad social, ambiental y cultural del entorno donde se desarrolla el aprendizaje (López, 2020).

En cuanto a sus fundamentos filosóficos, la EIB se apoya en la cosmovisión del Sumak Kawsay o Buen Vivir, la cual propone una relación armónica entre el ser humano, la naturaleza y la comunidad. Este principio, profundamente arraigado en las culturas andinas, orienta la educación hacia la búsqueda de equilibrio, solidaridad y respeto por la vida en todas sus formas.

Tal como señala López (2021), educar desde el Sumak Kawsay implica formar personas conscientes de su entorno, capaces de actuar con responsabilidad social y ecológica. Por ello, la EIB no sólo persigue resultados académicos, sino también el desarrollo ético y espiritual de los individuos en función del bienestar colectivo.

De manera complementaria, los fundamentos pedagógicos de la EIB se relacionan con la necesidad de repensar las metodologías de enseñanza desde una perspectiva intercultural. Esto exige superar los modelos transmisivos y eurocéntricos, promoviendo estrategias que integren los saberes comunitarios y las prácticas locales de aprendizaje. Según Walsh (2022), una pedagogía intercultural debe ser dialógica, reflexiva y situada, es decir, construida desde las realidades concretas de los pueblos. En este marco, el rol del docente se transforma: deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en mediador del conocimiento y facilitador del diálogo entre culturas.

Finalmente, los fundamentos socioculturales de la EIB resaltan la importancia del lenguaje como medio de expresión cultural y como vehículo de pensamiento. La preservación de las lenguas originarias no solo garantiza la comunicación dentro de las comunidades, sino que también constituye un acto de resistencia cultural frente a los procesos de globalización y homogeneización. En este sentido, Tubino (2019) enfatiza que cada lengua contiene una visión del mundo única, por lo que su enseñanza representa la continuidad de una historia colectiva. Así, la EIB asume el compromiso de proteger la diversidad lingüística del país, entendiendo que el respeto por las lenguas es, en esencia, respeto por la vida misma.

La Educación Intercultural Bilingüe se configura como una propuesta educativa integral, sustentada en principios éticos, filosóficos y pedagógicos que buscan transformar el sistema educativo hacia la equidad y la justicia cultural. Además, constituye una herramienta de descolonización y de reconstrucción identitaria que impulsa la valoración de la diversidad como un pilar fundamental del desarrollo humano y social. Por tanto, la EIB no es únicamente un modelo pedagógico, sino una expresión viva de la interculturalidad crítica que aspira a reconfigurar las relaciones entre conocimiento, poder y cultura en el Ecuador contemporáneo.

2.2.2. Enfoque Pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El enfoque pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) parte del reconocimiento de que los procesos educativos deben responder a la diversidad cultural, lingüística y territorial de los pueblos. Este enfoque considera a la educación como un acto profundamente contextualizado, donde el aprendizaje se construye desde la interacción entre los saberes locales y los conocimientos universales. Según Walsh (2022), la pedagogía intercultural implica un proceso de “reaprendizaje colectivo”, en el que las relaciones educativas se reconfiguran desde la horizontalidad, el diálogo y el respeto mutuo. De esta manera, se supera la visión tradicional que concebía la escuela como espacio homogéneo, sustituyéndola por una concepción plural en la que convergen distintas formas de entender, enseñar y aprender.

La EIB propone un modelo educativo dialógico y participativo, que reconoce a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje deja de ser un proceso de transmisión unidireccional para convertirse en una experiencia colectiva basada en la cooperación, la reflexión y la práctica comunitaria. López (2021) sostiene que este tipo de pedagogía promueve un aprendizaje significativo, al vincular los contenidos curriculares con las experiencias de vida, los saberes ancestrales y los contextos socioculturales de los estudiantes. En consecuencia, la enseñanza intercultural no se limita a incorporar elementos culturales en el aula, sino que transforma las dinámicas pedagógicas desde su raíz, generando nuevas formas de relación entre docentes, estudiantes y comunidad.

Uno de los ejes centrales de este enfoque es el aprendizaje en dos lenguas: la materna y el castellano. Lejos de concebirse como una simple traducción de contenidos, el bilingüismo educativo en la EIB busca fortalecer la identidad cultural y cognitiva de los estudiantes, promoviendo la autonomía lingüística y la comprensión intercultural. De acuerdo con Tubino (2019), la enseñanza bilingüe es una herramienta de emancipación, pues permite a los pueblos originarios mantener su lengua como medio de pensamiento y no solo como símbolo cultural. Así, el dominio equilibrado de ambas lenguas no persigue la sustitución de una sobre otra, sino el desarrollo de competencias comunicativas que faciliten la interacción entre culturas sin pérdida de identidad.

El enfoque pedagógico intercultural también se sustenta en la integración de los saberes comunitarios como parte fundamental del currículo. Este principio reconoce que el conocimiento no se encuentra únicamente en los libros o en las aulas, sino que habita en las prácticas cotidianas, las tradiciones orales y las relaciones sociales. Quichimbo Saquichagua et al. (2023) destacan que la incorporación de los saberes ancestrales permite a los estudiantes comprender su entorno desde una perspectiva propia, vinculando la educación con la vida comunitaria. De esta manera, el aprendizaje trasciende la frontera de la escuela y se proyecta hacia la comunidad, fortaleciendo los lazos intergeneracionales y reafirmando los valores colectivos.

Asimismo, la pedagogía intercultural demanda metodologías activas y reflexivas que fomenten la participación crítica de los estudiantes. Estrategias como el aprendizaje colaborativo, los proyectos comunitarios, la educación ambiental y el diálogo de saberes se convierten en herramientas esenciales para lograr aprendizajes significativos. Según Martínez-Antequera et al. (2020), estas metodologías permiten conectar el conocimiento académico con la realidad social, promoviendo una educación que forme ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la transformación de su entorno. En este sentido, la EIB no busca replicar modelos occidentales de enseñanza, sino construir un paradigma pedagógico alternativo sustentado en la interculturalidad como principio de equidad y justicia cognitiva.

Otro componente relevante del enfoque pedagógico de la EIB es el rol del docente intercultural. Este profesional no solo debe dominar el idioma y la cultura local, sino también poseer una comprensión profunda del diálogo entre saberes. Su papel es el de mediador entre diferentes visiones del mundo, facilitador del aprendizaje y agente de cambio dentro de la comunidad educativa. De acuerdo con López (2020), el docente intercultural requiere una formación continua que le permita integrar la reflexión crítica, la sensibilidad cultural y la innovación pedagógica. En este contexto, la capacitación docente se convierte en un elemento estratégico para garantizar la coherencia entre el discurso intercultural y la práctica educativa.

El enfoque pedagógico de la EIB también reconoce el territorio como espacio de aprendizaje. Las prácticas educativas se desarrollan en conexión con el entorno natural, las festividades, la producción agrícola y las dinámicas sociales de la comunidad. Este vínculo territorial refuerza la idea de que el conocimiento es inseparable del lugar y de las relaciones que lo constituyen. Tal como sostiene Walsh (2022), la territorialidad educativa permite resignificar

los espacios de aprendizaje y comprender la educación como parte integral del tejido social. En este marco, el aula deja de ser el único escenario educativo, dando paso a una educación que se extiende al campo, al río, a la plaza o a cualquier espacio donde la vida comunitaria se exprese.

Finalmente, el enfoque pedagógico intercultural se proyecta como una alternativa de transformación educativa y social. Su propósito no se reduce a mejorar los indicadores de aprendizaje, sino a construir una educación basada en el respeto, la diversidad y la reciprocidad. Tubino (2019) subraya que una pedagogía verdaderamente intercultural debe promover la equidad epistémica, es decir, el reconocimiento del valor de todos los saberes en igualdad de condiciones. En consecuencia, la EIB se presenta como una estrategia para repensar el sistema educativo nacional desde la pluralidad, articulando la justicia social con la justicia cognitiva.

El enfoque pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe se configura como una propuesta transformadora que redefine los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la diversidad y la participación comunitaria. Al integrar los saberes ancestrales, la lengua materna, la territorialidad y la reflexión crítica, la EIB promueve un modelo educativo inclusivo, equitativo y profundamente humano. Así, la pedagogía intercultural no solo forma estudiantes competentes, sino también ciudadanos capaces de valorar la diferencia, fortalecer su identidad y contribuir activamente al desarrollo de un país plurinacional e intercultural.

2.2.3. Objetivos y Funciones de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Los objetivos fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se orientan hacia la construcción de un sistema educativo inclusivo, equitativo y respetuoso de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios. Este modelo busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar su procedencia étnica o territorial, accedan a una educación pertinente, contextualizada y de calidad. Según López (2021), la EIB tiene como propósito central fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas, asegurando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en armonía con sus valores, cosmovisiones y lenguas maternas. De este modo, la educación se convierte en un medio de empoderamiento colectivo y de reafirmación de la pertenencia cultural.

En términos generales, la EIB cumple una doble función educativa y social. Por un lado, actúa como instrumento pedagógico que facilita la adquisición de conocimientos académicos en dos lenguas; y, por otro, como mecanismo de justicia social que reivindica los derechos culturales y lingüísticos históricamente negados. En palabras de Walsh (2022), la educación intercultural no sólo transmite conocimientos, sino que transforma las relaciones de poder dentro del aula, propiciando espacios de diálogo y equidad. A través de este proceso, la escuela deja de ser un espacio de imposición cultural para convertirse en un escenario de encuentro, donde el conocimiento occidental y el saber ancestral coexisten en reciprocidad.

Entre los objetivos específicos de la EIB se destacan tres dimensiones interdependientes. La primera es la dimensión lingüística, que persigue la preservación, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas como medios legítimos de comunicación y pensamiento. Esta dimensión promueve el bilingüismo funcional, en el cual la lengua materna ocupa un papel central en las etapas iniciales del aprendizaje, mientras que el castellano se incorpora progresivamente como segunda lengua. Tal enfoque, según Quichimbo Saquichagua et al. (2023), fomenta el equilibrio entre ambas lenguas, evitando procesos de sustitución cultural y fortaleciendo la autovaloración de los pueblos originarios.

La segunda dimensión es la cultural, orientada a incorporar los valores, prácticas y conocimientos tradicionales de cada comunidad dentro del currículo escolar. Esta integración busca contextualizar los contenidos educativos, de manera que los estudiantes aprendan desde su realidad y no en contra de ella. De acuerdo con Martínez-Antequera et al. (2020), esta dimensión tiene un profundo valor epistemológico, ya que legitima las formas de conocimiento no occidentales y promueve una educación situada, capaz de vincular la escuela con la vida cotidiana. De este modo, el aula se convierte en un espacio donde los saberes comunitarios y científicos dialogan en igualdad, generando aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes.

La tercera dimensión corresponde a la dimensión socio-política, la cual reconoce a la educación como un derecho colectivo y una herramienta de transformación social. Desde esta perspectiva, la EIB no se limita a formar estudiantes competentes, sino que busca desarrollar sujetos críticos, capaces de participar activamente en los procesos de desarrollo de sus comunidades. Tubino (2019) enfatiza que la función política de la educación intercultural

consiste en democratizar el conocimiento y promover la participación de los pueblos indígenas en la toma de decisiones educativas. En consecuencia, la EIB contribuye a fortalecer la autonomía cultural, la soberanía lingüística y la cohesión comunitaria.

Otro objetivo esencial de la EIB es promover la interculturalidad para todos, es decir, no restringirla exclusivamente a los contextos indígenas, sino proyectarla como un principio transversal del sistema educativo nacional. En este sentido, Walsh (2022) sostiene que la educación intercultural no debe ser vista como una modalidad marginal, sino como una pedagogía de encuentro y diálogo entre todas las culturas. Esta visión integradora pretende derribar las barreras simbólicas que históricamente han separado a las poblaciones indígenas del resto de la sociedad, fomentando la comprensión mutua, la empatía y el respeto por la diversidad.

Asimismo, la EIB cumple la función de revalorizar los saberes ancestrales como fuente legítima de conocimiento. Al reconocer las prácticas agrícolas, medicinales, artísticas y espirituales de las comunidades, el modelo promueve la resignificación del saber tradicional frente al conocimiento científico. Esta función, según López (2020), no implica una oposición entre ciencia y tradición, sino una articulación complementaria que enriquece el aprendizaje y amplía las perspectivas del estudiante. A través de esta relación dialógica, la educación se convierte en un espacio de convergencia entre diferentes formas de comprender el mundo.

Desde una perspectiva pedagógica, la EIB tiene también la función de fortalecer la autoestima y la identidad cultural del estudiantado. Cuando la escuela valora la lengua, los símbolos y las tradiciones de una comunidad, contribuye al desarrollo de una identidad positiva y al sentido de pertenencia. Según Martínez-Antequera et al. (2020), este proceso favorece la permanencia escolar y reduce las brechas de desigualdad educativa, especialmente en zonas rurales o indígenas. La identidad, entendida como un eje de cohesión social, se convierte entonces en un elemento central para el éxito del proceso educativo intercultural.

En términos institucionales, la EIB asume la función de articular políticas educativas con la gestión comunitaria, promoviendo la participación activa de las autoridades locales, los padres de familia y las organizaciones indígenas. Tal como señala Quichimbo Saquichagua et al. (2023), esta articulación fortalece la gobernanza educativa y asegura la pertinencia de los programas formativos. A su vez, permite que las decisiones sobre el currículo, los materiales y la evaluación

respondan a las necesidades reales del territorio y no a imposiciones externas. Esta función participativa constituye un componente indispensable para garantizar la sostenibilidad de la EIB en el tiempo.

Los objetivos y funciones de la EIB confluyen en una meta común: la construcción de una sociedad intercultural, donde la diversidad sea valorada como fuente de riqueza colectiva. En palabras de Walsh (2022), educar en la interculturalidad es educar para la convivencia, la justicia y la equidad. Por ello, la EIB no sólo se concibe como una estrategia pedagógica, sino como un proyecto político y ético de país, orientado a transformar las estructuras sociales y a garantizar el derecho a una educación que refleje la pluralidad de identidades que conforman la nación ecuatoriana.

2.2.4. Modelos Curriculares y Metodológicos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El modelo curricular de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se concibe como un instrumento dinámico que articula los saberes ancestrales de los pueblos originarios con los conocimientos científicos universales. Este modelo busca generar un equilibrio entre ambas perspectivas, de manera que los estudiantes aprendan a valorar tanto su herencia cultural como las herramientas conceptuales del mundo contemporáneo. Según Oviedo y Wildemeersch (2008), el currículo intercultural debe ser flexible, contextualizado y participativo, ya que su finalidad no radica únicamente en transmitir contenidos, sino en formar sujetos capaces de dialogar críticamente con su entorno sociocultural.

En este sentido, la estructura curricular de la EIB se organiza sobre la base de principios pedagógicos que reconocen la diversidad como eje transversal. Así, se promueve una enseñanza que parte de la realidad comunitaria y del territorio, para luego vincularla con los saberes académicos y tecnológicos. De acuerdo con Martínez-Antequera et al. (2020), este enfoque permite que la escuela se convierta en un espacio de encuentro de saberes, donde el aprendizaje cobra sentido porque se relaciona directamente con la vida cotidiana de los estudiantes. En consecuencia, el currículo deja de ser una lista rígida de contenidos para transformarse en una herramienta viva de construcción cultural.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), implementado en Ecuador, constituye uno de los referentes más representativos de esta propuesta. Dicho modelo se fundamenta en el principio del *sumak kawsay* o “buen vivir”, el cual orienta la educación hacia el equilibrio entre el ser humano, la comunidad y la naturaleza. Como señala Quichimbo Saquichagua et al. (2023), el MOSEIB promueve una pedagogía de reciprocidad que reconoce el conocimiento como una experiencia colectiva, construida a partir del diálogo entre generaciones y culturas. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de revitalización lingüística y de reconstrucción de la memoria histórica de los pueblos indígenas.

Desde la perspectiva metodológica, la EIB adopta un enfoque dialógico y participativo, donde el docente asume el papel de mediador del aprendizaje más que de transmisor del conocimiento. En esta línea, Walsh (2022) sostiene que la práctica pedagógica intercultural debe fomentar el diálogo horizontal entre el maestro y los estudiantes, valorizando las experiencias previas y las narrativas comunitarias. En lugar de aplicar estrategias homogéneas, la EIB propone metodologías situadas, en las que los contenidos se adaptan a los contextos específicos y a las particularidades culturales de cada territorio. Así, el aprendizaje se vuelve una construcción compartida, en la que el conocimiento se co-crea y se reinterpreta continuamente.

Un componente central de los modelos metodológicos interculturales es la enseñanza bilingüe gradual y funcional. En las primeras etapas educativas, la lengua materna ocupa un papel protagónico como vehículo de pensamiento y expresión. Posteriormente, el castellano se incorpora de manera progresiva, sin desplazar el idioma originario, sino complementándolo. Según López (2021), esta metodología fortalece las competencias comunicativas en ambas lenguas y previene los procesos de pérdida lingüística. Además, promueve el desarrollo cognitivo, ya que los estudiantes aprenden a interpretar el mundo desde múltiples códigos y marcos culturales.

En cuanto a la organización curricular, el modelo intercultural enfatiza la integración interdisciplinaria. Las áreas de conocimiento no se abordan de manera aislada, sino que se articulan en torno a ejes temáticos que responden a los intereses y problemáticas de la comunidad. Este enfoque, de acuerdo con Martel (2019), facilita el aprendizaje significativo, porque conecta los saberes escolares con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Por

ejemplo, temas como el cuidado ambiental, la agricultura sostenible o la gestión del agua pueden ser abordados desde la ciencia, la lengua y la cosmovisión indígena de manera complementaria.

Asimismo, el currículo intercultural se apoya en metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, los proyectos comunitarios y la investigación participativa. Estas estrategias permiten que el estudiante se convierta en protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el docente guía el proceso desde un rol reflexivo. Como señalan Oviedo y Wildemeersch (2008), la educación intercultural requiere metodologías que privilegien la experimentación, el trabajo en grupo y la resolución colectiva de problemas. A través de estas prácticas, se promueve una educación orientada al pensamiento crítico, la creatividad y la corresponsabilidad social.

En términos evaluativos, la EIB propone sistemas de evaluación formativa y contextualizada, que reconozcan los procesos más allá de los resultados cuantitativos. Según Tubino (2019), evaluar en la educación intercultural implica valorar tanto el conocimiento académico como el saber comunitario, considerando las diversas formas de expresión del aprendizaje. Esto requiere instrumentos flexibles que integren la autoevaluación, la coevaluación y la participación de las familias y de la comunidad. En este enfoque, la evaluación no es un fin en sí misma, sino una oportunidad para reflexionar y mejorar el proceso educativo.

Por otra parte, los modelos curriculares interculturales también enfrentan desafíos estructurales que limitan su consolidación. Entre ellos destacan la escasez de materiales pedagógicos en lenguas originarias, la insuficiente formación docente en metodologías interculturales y la falta de articulación entre las políticas nacionales y las necesidades locales. Estos obstáculos, como advierte Martínez-Antequera et al. (2020), evidencian la necesidad de fortalecer la gestión educativa y promover espacios de diálogo permanente entre el Estado y las comunidades. Solo así será posible garantizar que el currículo intercultural se mantenga coherente con los principios de equidad, inclusión y pertinencia cultural.

Los modelos curriculares y metodológicos de la EIB constituyen una propuesta educativa integral que busca articular la diversidad cultural con la excelencia académica. A través de una pedagogía dialógica, bilingüe y comunitaria, este modelo promueve la transformación del sistema educativo en un espacio plural, democrático y equitativo. En palabras de Walsh (2022), la

educación intercultural no se limita a coexistir con la diferencia, sino que la asume como fuente de aprendizaje y de transformación social. En consecuencia, el currículo intercultural se erige como una herramienta clave para construir sociedades más justas, inclusivas y culturalmente conscientes.

2.2.5. Normativa y Políticas Educativas

El marco jurídico que reguló la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador tuvo como propósito asegurar la igualdad en el ámbito educativo y el reconocimiento a la pluralidad cultural y de lenguas. En efecto, la Carta Magna de 2008 estableció como derecho de los pueblos originarios el acceso a una educación en su idioma natal como lengua principal (Constitución del Ecuador, 2008). Asimismo, el concepto de equidad educativa fue entendido como la eliminación de impedimentos estructurales y culturales que obstaculizaron el ingreso y la permanencia de los estudiantes en condiciones equitativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Por tal motivo, esta concepción respaldó la urgencia de generar propuestas formativas enfocadas en sectores históricamente marginados, como lo son las comunidades indígenas.

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), aprobada en el año 2011, consolidó ejes fundamentales como la interculturalidad, la plurinacionalidad y la calidad en la enseñanza. Además, investigaciones previas indicaron que la adecuación cultural del currículo, entendida como su adaptación a los conocimientos, valores y costumbres de cada comunidad, constituyó un elemento decisivo para medir la eficacia del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). En ese contexto, esta concepción fortaleció el planteamiento investigativo al exigir que el diseño curricular contempla no solo contenidos académicos universales, sino también aspectos propios de las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Por consiguiente, se contribuyó al fortalecimiento de la identidad cultural desde los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, el Reglamento General de la LOEI dispuso que la intervención activa de la comunidad fuera un eje estructural en la administración de la educación. Del mismo modo, se estableció como prioridad la capacitación especializada del profesorado en metodologías bilingües e interculturales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). De este modo, tales directrices buscaron garantizar un modelo educativo situado que tomara en cuenta las referencias

socioculturales de las nacionalidades indígenas. Sin embargo, la producción académica señaló que la escasez de fondos económicos y la insuficiente formación del personal docente se constituyeron en limitaciones relevantes (Salazar & Guamán, 2020). Por ende, la presente investigación partió del análisis de dichas barreras, con el fin de proponer acciones que fortalezcan la relación entre las políticas gubernamentales y las dinámicas territoriales.

Por último, estudios antecedentes evidenciaron que, a pesar del progreso normativo, la conexión entre las políticas educativas a nivel nacional y las demandas específicas de las comunidades indígenas continuó siendo frágil (Castillo et al., 2018). A partir de ello, se argumentó que la equidad en la educación debía comprenderse más allá del simple acceso universal, incorporando también la necesidad de adaptar los contenidos curriculares y pedagógicos a la realidad sociocultural y lingüística local. Por lo tanto, este modelo metodológico justificó la incorporación de la adecuación cultural como eje analítico en esta investigación. En consecuencia, esto permitió analizar de qué manera el currículo puede ser una herramienta clave para construir una educación más equitativa, inclusiva y transformadora.

2.2.6. Estrategias Didácticas y Metodologías Interculturales

Las estrategias didácticas y metodologías interculturales representan el núcleo operativo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estas estrategias no solo se orientan a la transmisión de conocimientos, sino que buscan transformar la práctica educativa en una experiencia dialógica, participativa y contextualizada. De acuerdo con Walsh (2022), la educación intercultural debe entenderse como una praxis política y pedagógica que promueve la construcción colectiva del saber, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como elementos constitutivos del aprendizaje. En este sentido, la metodología no se reduce a un conjunto de técnicas, sino que se convierte en una forma de relación ética entre los actores educativos y el entorno social.

En la EIB, las estrategias didácticas parten del principio de pertinencia cultural, lo cual implica que las actividades pedagógicas deben surgir de los contextos, saberes y prácticas de las comunidades. Según Oviedo y Wildemeersch (2008), enseñar desde la interculturalidad significa partir del territorio y del conocimiento local para construir puentes con los saberes universales. Así, la educación se fundamenta en el diálogo entre tradiciones y modernidad, entre lo ancestral y

lo contemporáneo, promoviendo una comprensión integral del mundo. Esta orientación pedagógica fortalece la identidad cultural de los estudiantes y al mismo tiempo amplía su horizonte cognitivo, permitiéndoles desenvolverse en distintos escenarios socioculturales.

Una de las metodologías más representativas de la EIB es el aprendizaje situado, que concibe el conocimiento como una práctica social vinculada a la experiencia. Bajo este enfoque, el aprendizaje ocurre en contextos reales y se orienta a resolver problemas significativos para la comunidad. Como sostiene Martínez-Antequera et al. (2020), el aprendizaje situado favorece la apropiación de saberes relevantes, al integrar la observación, la reflexión y la acción dentro del entorno cultural propio. Las aulas, por tanto, dejan de ser espacios cerrados y se convierten en escenarios vivos donde se experimenta, se comparte y se reconstruye el conocimiento a partir de la vida cotidiana y del contacto con la naturaleza.

Asimismo, la EIB incorpora el aprendizaje cooperativo como una estrategia esencial para fomentar la reciprocidad y la solidaridad. En este modelo, los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos donde se valoran los aportes individuales en función del beneficio común. Según Quichimbo Saquichagua et al. (2023), esta metodología se alinea con los principios comunitarios andinos del *randi randi* (reciprocidad) y el *ayni* (cooperación), lo que convierte al aprendizaje en una experiencia colectiva. De esta manera, la cooperación no solo se constituye como técnica pedagógica, sino también como práctica cultural que refuerza los valores de respeto, diálogo y corresponsabilidad.

Otro componente metodológico relevante es la enseñanza basada en proyectos comunitarios, en la que los estudiantes abordan problemáticas reales de su entorno mediante procesos de investigación, planificación y acción conjunta. Este enfoque fomenta la vinculación entre la escuela y la comunidad, permitiendo que los saberes locales se integren en la práctica educativa. De acuerdo con López (2021), los proyectos comunitarios impulsan la participación activa de todos los actores sociales —docentes, estudiantes, familias y líderes locales— en la construcción de soluciones sostenibles. Así, la escuela se transforma en un centro de innovación social y cultural, donde la educación contribuye directamente al desarrollo comunitario.

En el ámbito lingüístico, las estrategias metodológicas de la EIB priorizan la enseñanza bilingüe funcional, en la que la lengua materna se utiliza como medio de aprendizaje en las

primeras etapas, mientras que el castellano se incorpora progresivamente como segunda lengua. Este proceso, según Martel (2019), favorece la comprensión profunda de los contenidos y evita la fragmentación cultural. Además, potencia la autoestima lingüística de los estudiantes, quienes perciben su idioma originario no como una limitación, sino como una fortaleza cognitiva y simbólica. La educación bilingüe, por tanto, se convierte en un instrumento de afirmación identitaria y de resistencia frente a los procesos de homogeneización cultural.

Las metodologías interculturales también promueven la pedagogía de la investigación y el diálogo de saberes, orientada a cuestionar las jerarquías epistemológicas y a reconocer la validez de los conocimientos indígenas. En este sentido, Tubino (2019) argumenta que la educación intercultural debe trascender la mera coexistencia de culturas, proponiendo una interacción crítica entre diferentes racionalidades. A través del diálogo de saberes, los estudiantes aprenden a analizar la realidad desde múltiples perspectivas, desarrollando pensamiento crítico y competencias interculturales. Esta metodología fortalece la autonomía cognitiva y estimula la capacidad de construir nuevos conocimientos a partir del encuentro entre cosmovisiones diversas.

En cuanto a los recursos didácticos, la EIB utiliza materiales contextualizados que reflejan la cosmovisión, los símbolos y las prácticas culturales de los pueblos originarios. Estos recursos incluyen textos bilingües, relatos orales, juegos tradicionales, expresiones artísticas y herramientas digitales adaptadas al contexto local. Según Oviedo y Wildemeersch (2008), los recursos pedagógicos interculturales deben ser dinámicos y flexibles, de modo que puedan ser reinterpretados por los propios actores educativos. Esto garantiza una enseñanza significativa, creativa y coherente con las realidades culturales de los estudiantes.

Por otra parte, la evaluación en contextos interculturales se concibe como un proceso participativo y continuo que valora tanto los resultados académicos como los aprendizajes experienciales. De acuerdo con Walsh (2022), la evaluación intercultural debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y las múltiples formas de expresión del conocimiento. Esto implica incorporar la autoevaluación, la coevaluación y la valoración comunitaria como mecanismos que fortalecen la reflexión crítica y el sentido de pertenencia. Evaluar, en este marco, no es sancionar, sino acompañar los procesos de crecimiento individual y colectivo.

Finalmente, las estrategias didácticas interculturales demandan un rol docente transformador, basado en la sensibilidad cultural, la empatía y la reflexión crítica. El educador intercultural no solo enseña, sino que aprende junto a sus estudiantes, reconstruyendo permanentemente su práctica pedagógica. Como señala Martínez-Antequera et al. (2020), el docente intercultural actúa como mediador de saberes, constructor de puentes entre mundos distintos y promotor de la justicia cognitiva. En consecuencia, su labor trasciende la instrucción académica para convertirse en un ejercicio de acompañamiento ético y emancipador.

En síntesis, las estrategias didácticas y metodologías interculturales constituyen el corazón de la Educación Intercultural Bilingüe, al promover una enseñanza situada, participativa y culturalmente pertinente. Estas prácticas permiten que los estudiantes aprendan desde su identidad y para su comunidad, fortaleciendo la autonomía, la solidaridad y el pensamiento crítico. De este modo, la educación intercultural no solo busca enseñar conocimientos, sino formar sujetos capaces de construir un mundo más plural, equitativo y consciente de su diversidad.

2.2.7. Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Intercultural

La evaluación del aprendizaje, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), constituye un proceso reflexivo, inclusivo y participativo que busca valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las experiencias, saberes y competencias socioculturales de los estudiantes. A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la medición de resultados, la evaluación intercultural propone una comprensión más amplia del aprendizaje, en la que se reconoce la diversidad cultural como una fuente legítima de conocimiento y como principio orientador de la práctica educativa. Según Walsh (2022), evaluar en contextos interculturales significa reconocer las múltiples formas de comprender, expresarse y aprender que coexisten en los entornos educativos, trascendiendo los parámetros uniformes impuestos por la educación occidental hegemónica.

Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un carácter formativo y dialógico, en el que los actores educativos construyen conjuntamente los criterios y los procesos de valoración. En lugar de centrarse únicamente en los resultados cuantitativos, se enfatiza la comprensión cualitativa de los avances, las dificultades y las estrategias utilizadas por los estudiantes para

resolver situaciones reales de aprendizaje. Como sostiene Martel (2019), este tipo de evaluación promueve la autonomía del estudiante, su capacidad de autorreflexión y la conciencia sobre sus propios procesos cognitivos y culturales. Así, la evaluación intercultural se convierte en un espacio de diálogo entre saberes, donde tanto el docente como el estudiante aprenden mutuamente e reinterpretan sus prácticas desde una mirada crítica y contextualizada.

Un componente esencial de esta concepción es la pertinencia cultural de los instrumentos y criterios evaluativos. La aplicación de pruebas estandarizadas sin considerar las particularidades lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas ha sido una de las principales limitaciones del sistema educativo tradicional. De acuerdo con Oviedo y Wildemeersch (2008), la evaluación intercultural debe partir del reconocimiento de las cosmovisiones locales y de los modos propios de aprender, comunicar y expresar el conocimiento. Por ello, los instrumentos deben diseñarse de forma flexible, incorporando elementos simbólicos, narrativos y comunitarios que reflejen la realidad cultural del estudiantado. Esta adaptación garantiza que la evaluación no excluya ni distorsione las formas de aprendizaje tradicionales, sino que las valore como componentes legítimos del proceso educativo.

En este contexto, la autoevaluación adquiere especial relevancia. La autoevaluación permite que los estudiantes analicen sus logros y dificultades, desarrollando una actitud reflexiva hacia su aprendizaje. La coevaluación, por su parte, promueve la valoración entre pares, fomentando el respeto, la empatía y el sentido de colectividad. Según Quichimbo Saquichagua et al. (2023), estos mecanismos fortalecen el compromiso compartido con el proceso formativo y refuerzan la dimensión comunitaria del aprendizaje, en coherencia con los principios del ayni y la reciprocidad presente en las culturas andinas. Así, evaluar deja de ser una acción unidireccional impuesta por el docente, para transformarse en una práctica horizontal que reconoce la voz de los estudiantes y su capacidad de participar activamente en la construcción del conocimiento.

Otro aspecto fundamental de la evaluación intercultural es su vinculación con el entorno social y comunitario. La educación, entendida como proceso integral, no puede evaluarse únicamente dentro de los límites de la escuela, sino que debe considerar la interacción del estudiante con su contexto cultural, familiar y natural. En esta línea, Martínez-Antequera et al. (2020) sostienen que la evaluación debe incluir la participación de la comunidad educativa y de los sabios locales, quienes aportan criterios basados en la ética del buen vivir (sumak kawsay).

Este enfoque contribuye a valorar no solo los conocimientos académicos, sino también las actitudes, los valores y las prácticas sociales que fortalecen la convivencia y el equilibrio con el entorno.

La evaluación cualitativa se consolida como el método más adecuado para valorar los aprendizajes interculturales, ya que permite captar las dimensiones afectivas, sociales y culturales que no pueden ser medidas mediante instrumentos estandarizados. De acuerdo con Tubino (2019), este tipo de evaluación rescata la dimensión humanista del proceso educativo, en tanto reconoce la subjetividad, la diversidad y la multiplicidad de significados presentes en cada acto de aprendizaje. Entre las estrategias más utilizadas se destacan la observación participante, los registros anecdóticos, los portafolios, las entrevistas reflexivas y los proyectos comunitarios, que permiten documentar la evolución integral de los estudiantes. Estas técnicas favorecen una comprensión profunda de los procesos cognitivos y socioemocionales, así como de la forma en que los saberes se aplican en la vida cotidiana.

Asimismo, la evaluación intercultural debe orientarse hacia la transformación social y no únicamente al cumplimiento de estándares académicos. Evaluar en este marco implica preguntarse por la contribución del aprendizaje al fortalecimiento de la identidad cultural, a la justicia social y al respeto por la diversidad. Como explica López (2021), la evaluación debe ser un acto político-pedagógico que promueva la conciencia crítica y la acción colectiva. Por tanto, no se trata solo de medir competencias, sino de valorar el compromiso de los estudiantes con su comunidad, su entorno natural y su cultura. En este sentido, la evaluación intercultural se convierte en una herramienta emancipadora que busca empoderar a los sujetos y no reproducir las desigualdades estructurales del sistema educativo.

En el ámbito lingüístico, la evaluación del aprendizaje bilingüe exige un enfoque diferenciado que considere los niveles de dominio tanto de la lengua materna como del castellano. Según Martel (2019), los instrumentos deben valorar las habilidades comunicativas en ambos idiomas, reconociendo la riqueza expresiva y simbólica que aportan las lenguas originarias. Evaluar desde la interculturalidad significa, por tanto, respetar los ritmos de adquisición lingüística y evitar la imposición de un modelo monolingüe que invisibiliza las particularidades culturales de los estudiantes. En lugar de sancionar los errores idiomáticos, la

evaluación debe acompañar los procesos de transición lingüística, fortaleciendo la autoestima y la seguridad comunicativa del aprendiz.

La dimensión ética también es central en la evaluación intercultural. El respeto a la diversidad, la equidad de oportunidades y la valoración de todas las voces son principios fundamentales en este proceso. Como señala Walsh (2022), la evaluación debe construirse desde una ética del reconocimiento, donde cada estudiante sea valorado como sujeto de saber y no como objeto de medición. Esta perspectiva implica desmontar las jerarquías de conocimiento que históricamente han marginado las epistemologías indígenas y campesinas, promoviendo una evaluación que legitime la pluralidad de formas de conocer y aprender.

Finalmente, la consolidación de una evaluación intercultural efectiva requiere una formación docente especializada, capaz de integrar criterios pedagógicos, lingüísticos y culturales. El docente evaluador debe ser un mediador crítico que comprenda las realidades socioculturales del alumnado y adapta las estrategias de valoración de acuerdo con ellas. En este sentido, Martínez-Antequera et al. (2020) enfatizan que la capacitación continua es indispensable para evitar que la evaluación se reduzca a un ejercicio burocrático y recupere su potencial transformador. El educador intercultural, al evaluar, actúa como un acompañante reflexivo que orienta, escucha y co-construye aprendizajes junto a sus estudiantes.

En síntesis, la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva intercultural se configura como un proceso integral, ético y contextual que reconoce la diversidad cultural como fundamento del conocimiento. Su propósito trasciende la simple medición del rendimiento académico para convertirse en una práctica emancipadora que fortalezca la identidad, la participación y la justicia cognitiva. Evaluar, en este marco, significa valorar la vida, la palabra y la experiencia colectiva, reafirmando el sentido humanizador y transformador de la educación intercultural bilingüe.

2.2.8 Formación Docente para la Educación Intercultural

La formación docente constituye uno de los pilares fundamentales para la consolidación de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que responda a las necesidades reales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En este marco, la preparación del profesorado trasciende

la simple adquisición de competencias pedagógicas y se orienta hacia la comprensión profunda de las dinámicas culturales, lingüísticas y sociales que configuran la identidad de los estudiantes. Según Walsh (2022), el docente intercultural no debe concebirse únicamente como un transmisor de saberes, sino como un mediador crítico de conocimientos, capaz de establecer puentes entre las distintas racionalidades que coexisten en la comunidad educativa. De este modo, la formación docente se convierte en un proceso de transformación personal, social y epistemológica.

En el ámbito de la EIB, el perfil docente requiere una sólida base en pedagogía intercultural, didáctica bilingüe y enfoque decolonial, que le permita comprender la educación como un espacio de diálogo entre culturas. Como plantea Tubino (2019), el educador debe poseer una conciencia crítica sobre los efectos de la colonización del saber, de modo que su práctica pedagógica promueva la equidad, la justicia cognitiva y la valoración de las lenguas originarias. Esta visión implica que el maestro no sólo enseñe contenidos curriculares, sino que también contribuya a la revalorización de los saberes ancestrales, al fortalecimiento de la identidad cultural y al desarrollo de procesos de aprendizaje contextualizados y significativos. Por consiguiente, el docente intercultural se concibe como un agente de cambio, comprometido con la construcción de una educación más humana, inclusiva y equitativa.

La formación inicial de los docentes en EIB ha enfrentado históricamente limitaciones estructurales que han obstaculizado su desarrollo integral. Según Martínez-Antequera et al. (2020), los programas de formación docente han tendido a reproducir modelos académicos occidentales, con escasa incorporación de epistemologías indígenas y enfoques interculturales. Esto ha generado una brecha entre el discurso institucional y la práctica pedagógica en las aulas interculturales. Superar esta brecha requiere la reformulación de los currículos de formación docente, incorporando módulos que abordan la cosmovisión de los pueblos originarios, la pedagogía comunitaria y la didáctica del bilingüismo. Solo de esta manera se puede garantizar que el profesorado adquiera herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para trabajar en contextos pluriculturales y multilingües.

Asimismo, la formación continua juega un papel esencial en el fortalecimiento de las competencias docentes. La actualización profesional debe ir más allá de los cursos técnicos o disciplinarios, promoviendo espacios de reflexión crítica sobre la práctica educativa y sobre el papel del maestro como constructor de interculturalidad. De acuerdo con Quichimbo

Saquichagua et al. (2023), la formación permanente debe desarrollarse en diálogo con las comunidades, integrando sus experiencias, valores y saberes locales. Este proceso permite que el docente no solo actualice sus conocimientos, sino que reconstruya su práctica pedagógica desde la realidad del territorio en el que enseña. En este sentido, la escuela se transforma en un espacio de aprendizaje mutuo, donde los docentes aprenden de los estudiantes y de la comunidad tanto como enseñan.

Otro aspecto relevante es la competencia lingüística del docente en la lengua originaria. En el contexto de la EIB, la lengua constituye el eje articulador de la identidad cultural y la mediadora principal del aprendizaje. Según Martel (2019), la enseñanza en dos lenguas requiere de un dominio funcional, comunicativo y didáctico de ambas, lo que implica que los programas de formación deben fortalecer la práctica oral y escrita tanto en castellano como en la lengua materna. Sin embargo, en muchos casos, los docentes enfrentan dificultades para alcanzar un manejo equilibrado de los dos idiomas, debido a la falta de recursos, materiales actualizados y acompañamiento institucional. En consecuencia, la formación docente intercultural debe priorizar la enseñanza bilingüe integral, reconociendo la lengua indígena como vehículo de pensamiento, no solo como asignatura.

Además de las competencias lingüísticas y pedagógicas, la formación docente intercultural requiere una dimensión ética y política. Como plantea Walsh (2022), educar desde la interculturalidad implica comprometerse con la transformación social, el respeto a la diferencia y la construcción de relaciones horizontales en el aula. El docente debe desarrollar una sensibilidad intercultural que le permita comprender los procesos de exclusión histórica vividos por los pueblos indígenas y afrodescendientes, y actuar pedagógicamente para revertirlos. En este sentido, la formación ética se orienta hacia la empatía, el respeto y la reciprocidad, valores que constituyen la base de una educación liberadora y democrática. Esta dimensión ética convierte la práctica educativa en un acto de justicia y reconocimiento mutuo.

El fortalecimiento de la formación docente en la EIB también demanda políticas públicas sostenidas que garanticen la institucionalización del modelo intercultural en todos los niveles educativos. Según Oviedo y Wildemeersch (2008), las iniciativas de formación docente han dependido históricamente de proyectos aislados y de corto plazo, lo que ha limitado la continuidad de los procesos formativos. Por tanto, es indispensable implementar políticas

nacionales coherentes con los principios del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que aseguren la capacitación permanente del profesorado, el acceso a recursos didácticos pertinentes y la creación de redes de apoyo profesional. La formación no puede entenderse como un evento puntual, sino como un proceso progresivo, sostenido y articulado con las necesidades del territorio.

En este sentido, los centros de formación docente intercultural deben funcionar como espacios de investigación, innovación y producción de conocimiento educativo propio. Estos centros, al vincular la práctica pedagógica con la investigación participativa, pueden generar materiales didácticos contextualizados, propuestas curriculares flexibles y estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad cultural. De acuerdo con López (2021), la profesionalización docente requiere de una educación superior que legitime las epistemologías indígenas y promueva el pensamiento crítico frente a los modelos coloniales del saber. Así, la formación de los futuros maestros se convierte en un proceso de empoderamiento cultural y de reivindicación de los derechos educativos de los pueblos originarios.

La incorporación de enfoques de investigación-acción participativa en la formación docente intercultural representa una estrategia efectiva para vincular la teoría con la práctica. Este enfoque permite que los docentes reflexionen sobre su propio quehacer pedagógico, identifiquen los desafíos del aula y construyan soluciones contextualizadas junto con la comunidad. Según Quichimbo Saquichagua et al. (2023), la investigación participativa no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece el sentido de pertenencia del docente hacia su entorno sociocultural. En consecuencia, la práctica docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, donde la innovación surge de la experiencia colectiva y del diálogo intercultural.

La formación docente para la interculturalidad debe orientarse hacia el desarrollo de una pedagogía humanizadora, comprometida con la equidad, la diversidad y el respeto mutuo. La educación intercultural demanda docentes capaces de reconocer la dignidad de cada estudiante, de promover el pensamiento crítico y de generar aprendizajes que integren el conocimiento científico con la sabiduría ancestral. Como afirma Tubino (2019), el maestro intercultural no enseña únicamente contenidos, sino que acompaña procesos vitales, guiando a los estudiantes hacia la comprensión de su identidad y su papel en la comunidad. En definitiva, la formación docente en el marco de la EIB no es solo una necesidad técnica, sino una condición indispensable

para la transformación social, la justicia educativa y la consolidación de un sistema verdaderamente plural e inclusivo.

2.3. Marco Conceptual.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se concibe como una propuesta educativa integral orientada a articular la enseñanza en lenguas ancestrales con el castellano. Su propósito esencial radica en preservar las lenguas originarias, fortalecer las culturas indígenas y asegurar la participación plena de los pueblos en el ámbito nacional. Además, este modelo educativo busca ofrecer una formación que responda a la diversidad cultural, uniendo el desarrollo lingüístico con el reconocimiento de las identidades comunitarias (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). En este sentido, la EIB trasciende la simple transmisión de conocimientos, pues se erige como un medio para garantizar derechos colectivos, promover la equidad y consolidar una educación verdaderamente inclusiva. Por ello, en la presente investigación se entiende la EIB como un modelo vivo y flexible que equilibra la enseñanza de las lenguas con la transmisión de valores culturales, fortaleciendo tanto la identidad como la participación activa en la vida social y comunitaria.

Asimismo, la interculturalidad constituye el eje filosófico y ético que orienta los principios del modelo EIB. Este concepto se comprende como un proceso permanente de interacción respetuosa y equitativa entre culturas diversas, en el que el diálogo, la reciprocidad y el reconocimiento mutuo son pilares fundamentales. Así, la interculturalidad busca superar los enfoques monoculturales que han prevalecido históricamente en la educación, impulsando una transformación hacia prácticas más justas y reflexivas. Según Illicachi (2015), este principio invita a repensar la escuela como un espacio de encuentro donde los saberes se entrelazan sin jerarquías. Por su parte, Walsh (2022) amplía esta perspectiva al plantear la necesidad de una interculturalidad crítica que cuestione las relaciones de poder y promueva la emancipación epistémica en los contextos educativos. En este marco, se comprendió que la interculturalidad no solo representa un valor teórico, sino una práctica social que redefine las formas de enseñar, aprender y convivir.

Por otro lado, la plurinacionalidad, reconocida en la Constitución ecuatoriana, visibiliza la existencia de múltiples nacionalidades con sus propias lenguas, costumbres y sistemas de

conocimiento. Este principio trasciende lo jurídico, ya que implica una transformación estructural en la manera de concebir la educación. En palabras de Tubino (2019), una educación plurinacional debe orientarse por la inclusión epistémica, reconociendo los saberes indígenas y comunitarios como formas válidas de producir conocimiento. En consecuencia, el sistema educativo tiene la responsabilidad de reflejar esta diversidad a través de un currículo que integre las cosmovisiones y prácticas culturales de los pueblos. Por tanto, la plurinacionalidad se comprende en esta investigación como un principio operativo que impulsa la justicia cognitiva, la participación equitativa y la representación cultural dentro del proceso formativo.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) constituye la base estructural que guía la implementación de la EIB en el país. Dicho modelo integra principios filosóficos, antropológicos y pedagógicos que articulan el saber ancestral con los conocimientos científicos contemporáneos, buscando una educación integral, contextualizada y culturalmente pertinente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). En este sentido, López (2020) sostiene que innovar curricularmente en contextos interculturales requiere reconocer las epistemologías indígenas y adaptarlas a las estructuras formales de aprendizaje, evitando imponer una sola lógica de racionalidad. De este modo, se comprendió que el MOSEIB no debe entenderse únicamente como un documento normativo, sino como una herramienta política y pedagógica que hace tangible la interculturalidad en la práctica educativa cotidiana.

Dentro del marco de la EIB, la cosmovisión ocupa un papel esencial al representar la forma en que cada cultura interpreta el mundo y su relación con la naturaleza, la espiritualidad y la colectividad. Estas visiones del universo integran conocimientos ecológicos, sociales y simbólicos que orientan la vida comunitaria. Según Illicachi (2015), incorporar la cosmovisión en la educación implica reconocer los saberes ancestrales como una fuente legítima de conocimiento. De manera complementaria, Quichimbo Saquichagua et al. (2023) señalan que la cosmovisión constituye la base epistemológica de la educación intercultural, ya que permite contextualizar la enseñanza desde los significados propios de cada pueblo. En este marco se comprendió que la cosmovisión no puede asumirse como un elemento decorativo del currículo, sino como un principio estructurante del aprendizaje y la práctica pedagógica.

El bilingüismo funcional representa otro componente fundamental del modelo EIB. Este concepto se refiere a la capacidad de los estudiantes para comunicarse eficazmente tanto en su

lengua materna como en castellano, adaptando el uso de cada idioma según el contexto (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). A diferencia de la enseñanza paralela de dos lenguas, el bilingüismo funcional busca desarrollar competencias comunicativas flexibles que permitan el tránsito entre ambas, preservando al mismo tiempo su valor identitario. Por ende, las estrategias metodológicas deben fomentar experiencias de aprendizaje que fortalezcan la alternancia lingüística y promuevan el uso social de las lenguas dentro y fuera de la escuela. En este marco, el bilingüismo se entiende como una herramienta de empoderamiento cultural y de integración social.

La pertinencia cultural se erige como una variable esencial en el ámbito metodológico de la EIB. Este principio evalúa en qué medida los contenidos, las estrategias y las lenguas utilizadas en la enseñanza responden a las realidades culturales del estudiantado. Según Tovar (2020), un currículo pertinente reconoce y valora los saberes locales, integrándolos en los procesos formativos de manera activa. Para esta investigación, la pertinencia cultural se comprendió como la capacidad del sistema educativo de adaptarse a los contextos socioculturales específicos, promoviendo una enseñanza ética, inclusiva y coherente con las identidades de los pueblos. En efecto, la pertinencia cultural constituye una guía metodológica y moral para el diseño y evaluación de propuestas educativas interculturales.

En relación con ello, el currículo contextualizado se presenta como una herramienta concreta para hacer efectiva la pertinencia cultural. Su objetivo principal es adecuar los contenidos y metodologías a las realidades lingüísticas y sociales de cada comunidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). En esta misma línea, Walsh (2022) sostiene que contextualizar el currículo significa reconocer que el conocimiento se construye en relación con el territorio, la memoria y las experiencias colectivas. En consecuencia, un currículo contextualizado no solo fortalece la identidad cultural del estudiantado, sino que también promueve aprendizajes significativos que contribuyen a la transformación social y al sentido de pertenencia comunitaria.

La participación comunitaria constituye un principio estructural dentro del modelo EIB. Implica la colaboración activa de familias, líderes, sabios y estudiantes en la toma de decisiones pedagógicas y administrativas (Illicachi, 2015). Esta participación democratiza la gestión escolar y refuerza la relación entre la institución educativa y la comunidad. Desde el punto de vista metodológico, supone procesos colaborativos de planificación, ejecución y evaluación, donde el

conocimiento se construye colectivamente. Por consiguiente, la participación comunitaria se entiende como una estrategia para garantizar la sostenibilidad y legitimidad social de la educación intercultural.

La revitalización lingüística también constituye una estrategia crucial dentro del enfoque de la EIB. Su finalidad es fomentar el uso activo de las lenguas indígenas, en especial aquellas en riesgo de desaparecer (Illicachi, 2015). Este proceso implica la creación de materiales didácticos, la formación docente y la apertura de espacios comunicativos en la lengua materna. En este contexto, la revitalización lingüística se comprende como una política educativa y cultural destinada a reafirmar la identidad de los pueblos y fortalecer su herencia lingüística. Así, más que una acción pedagógica, representa un compromiso con la memoria y la continuidad de las culturas originarias.

La equidad educativa atraviesa de forma transversal el modelo intercultural. Este principio garantiza que todos los estudiantes accedan a oportunidades justas de aprendizaje, recursos adecuados y apoyo pedagógico pertinente (UNESCO, 2016). En este sentido, la equidad no implica uniformidad, sino la posibilidad de ofrecer diferentes caminos para alcanzar los mismos objetivos educativos. Por ello, constituye el eje ético sobre el cual se evalúan las políticas y prácticas de la educación intercultural, ya que busca reducir las brechas entre grupos sociales y garantizar la justicia educativa.

Finalmente, la identidad cultural emerge como el núcleo simbólico y afectivo de la EIB. Este concepto alude al sentido de pertenencia que cada individuo desarrolla hacia su comunidad, expresado en valores, costumbres, tradiciones y lenguas compartidas (Illicachi, 2015). En el ámbito escolar, fortalecer la identidad implica validar los conocimientos locales y promover el orgullo por el origen. Así, la identidad se concibe como un proceso dinámico y relacional que se alimenta del intercambio cultural y de la participación colectiva. En este marco, se comprendió que la educación intercultural no se limita a transmitir contenidos, sino que forma sujetos críticos y conscientes de su historia, su lengua y su territorio.

Tabla 2. Cuadro sinóptico de categorías conceptuales

Categoría	Autor(es)	Año	Enfoque o aporte principal
Educación Intercultural Bilingüe	Ministerio de Educación del Ecuador	2014	Integración de lenguas y culturas en un sistema educativo equitativo
Interculturalidad	Illicachi / Walsh	2015 / 2022	Diálogo de saberes, justicia epistémica, enfoque crítico
Plurinacionalidad	Tubino	2019	Reconocimiento de múltiples pueblos y saberes en el currículo
MOSEIB	Ministerio de Educación del Ecuador	2014	Lineamientos pedagógicos interculturales y contextualizados
Cosmovisión	Quichimbo Saquichagua et al.	2023	Base epistemológica del conocimiento indígena
Pertinencia cultural	Tovar	2020	Adaptación curricular a contextos culturales locales
Currículo contextualizado	Walsh	2022	Articulación entre conocimiento local y saber académico
Innovación curricular intercultural	López	2020	Vinculación entre currículo, diversidad y transformación social

Equidad educativa	UNESCO	2016	Justicia educativa e inclusión intercultural
Identidad cultural	Illicachi	2015	Sentido de pertenencia e integración comunitaria

Nota: Elaboración propia a partir de las fuentes revisadas para el marco teórico de la investigación.

2.4. Marco Histórico y Actual

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador tiene un origen profundamente entrelazado con los procesos históricos de colonización, exclusión cultural y resistencia de los pueblos indígenas. Durante el periodo colonial, la enseñanza fue utilizada como una herramienta de dominación orientada a imponer el castellano y a someter las lenguas ancestrales al sistema evangelizador instaurado por el Estado y la Iglesia. Esta práctica, según Sosa et al. (2023), provocó una pérdida progresiva de las identidades lingüísticas y culturales. Por tal motivo, el contexto histórico de esta etapa se configura como un antecedente causal que explica la necesidad posterior de construir un modelo educativo emancipador, capaz de reivindicar las formas propias de conocimiento y expresión cultural.

En la década de 1940, el liderazgo de Dolores Cacuangó marcó un hito decisivo en la educación indígena. La creación de las primeras escuelas comunitarias bilingües en Cayambe, dirigidas por maestros hablantes de kichwa, representó un esfuerzo por devolver la educación a sus raíces culturales (Calderón y Túquerres, 2023). Aunque dichas instituciones fueron cerradas en 1963, su legado se mantuvo vivo al demostrar que era posible educar desde la lengua y cosmovisión propias. En este sentido, este acontecimiento constituye un referente directo de la variable “pertinencia cultural”, al visibilizar la capacidad de las comunidades para generar alternativas pedagógicas frente a la exclusión estatal.

Entre los años 1952 y 1982, el Estado ecuatoriano suscribió convenios con congregaciones religiosas y agencias de cooperación que promovieron un modelo educativo

funcionalista y homogéneo. Estos acuerdos privilegiaron el castellano y marginaron las lenguas indígenas, sin incorporar principios de autonomía pedagógica o diversidad epistemológica. En efecto, Cahuasquí et al. (2017) destacan que este enfoque centralista debilitó la participación de las comunidades en la gestión educativa. Por consiguiente, este periodo histórico fundamenta la variable “equidad educativa”, ya que evidencia cómo la falta de inclusión cultural restringe el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas dentro del sistema formal.

Durante la década de 1960, instituciones como la Misión Andina del Ecuador impulsaron proyectos orientados a promover la “integración indígena”. Sin embargo, tales propuestas responden a una lógica vertical que desconocía las cosmovisiones locales y los saberes comunitarios (Walsh, 2005). De este modo, se hizo evidente que las intervenciones externas, carentes de participación activa de las comunidades, no lograban resultados sostenibles. Por ello, este antecedente fortaleció la categoría “participación comunitaria”, al mostrar que la educación intercultural requiere de la gestión compartida entre Estado y pueblos originarios para alcanzar legitimidad.

En los años ochenta se consolidó el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, respaldado por el Ministerio de Educación y la cooperación alemana. Este proceso derivó en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), bajo la conducción de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Dicho avance, documentado por la CONAIE (2009), marcó el reconocimiento formal del derecho de los pueblos indígenas a administrar su propio sistema educativo. En consecuencia, esta etapa se convirtió en la base metodológica que sustenta la variable “participación comunitaria”, al reflejar cómo la cogestión educativa fortalece la legitimidad y sostenibilidad del modelo EIB.

Posteriormente, en la década de 1990, el Ministerio de Educación aprobó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que incorporó el enfoque filosófico del Sumak Kawsay o Buen Vivir y articuló los saberes ancestrales con el conocimiento académico (Ministerio de Educación del Ecuador, 1993). Este hecho representó un giro estructural al integrar las cosmovisiones indígenas dentro del currículo nacional. Por ende, este antecedente consolidó la variable “pertinencia cultural”, al demostrar que un currículo contextualizado contribuye a fortalecer la identidad, la justicia social y la equidad educativa.

Con la llegada del siglo XXI, la implementación del Plan Nacional del Buen Vivir (2009–2017) y la creación de las Escuelas del Milenio transforman la organización del sistema educativo. Sin embargo, tales cambios ocasionaron que numerosas instituciones EIB fueran absorbidas por el modelo convencional, debilitando la autonomía y desestructurando el MOSEIB. Como señala Olivo (2021), esta situación puso en evidencia la fragilidad institucional y la falta de sostenibilidad de las políticas públicas en torno a la educación intercultural. Así, este antecedente nutre la variable “equidad educativa”, al mostrar que, sin un respaldo institucional sólido, las reformas normativas pierden su impacto real.

En 2011, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Registro Oficial N.º 417 del 31 de marzo de ese año, se consolidó el marco jurídico que sustenta la interculturalidad y la plurinacionalidad dentro del sistema educativo ecuatoriano (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Posteriormente, el Reglamento General de la LOEI, aprobado mediante Decreto Ejecutivo N.º 1241 en 2012, reforzó la importancia de la formación docente bilingüe y la enseñanza en lenguas ancestrales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). Ambas disposiciones fortalecieron el reconocimiento de la EIB como modalidad autónoma y legítima dentro del sistema nacional.

En 2018 se estableció la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) mediante Acuerdo Ministerial N.º 040-A, con el objetivo de fortalecer la gestión educativa en las comunidades indígenas (SEIB, 2018). No obstante, los diagnósticos institucionales evidenciaron deficiencias en infraestructura, recursos pedagógicos y formación docente (Anilema, 2021). Por tanto, este antecedente reafirma la necesidad de replantear la pertinencia cultural desde una visión que garantice sostenibilidad institucional y participación activa.

En definitiva, el recorrido histórico demuestra que la evolución de la EIB ha estado condicionada por factores políticos, económicos y sociales que han definido su estructura, sus logros y sus limitaciones. Como señala Ayansi (2024), en este escenario histórico se ha configurado el contexto actual del sistema educativo intercultural, donde las variables de equidad, pertinencia cultural y participación comunitaria se articulan como ejes estratégicos del rediseño curricular propuesto en esta investigación.

2.5. Marco Contextual

El presente documento representa un avance de tesis doctoral que aborda la imperiosa necesidad de actualizar el modelo curricular del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) en Ecuador. Por consiguiente, se busca igualar la calidad educativa de este con la del Bachillerato General Unificado (BGU). Este estudio se desarrolla en un escenario histórico y social complejo, donde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha atravesado profundas transformaciones. Sin embargo, existen todavía desafíos estructurales y pedagógicos que limitan su eficacia y pertinencia dentro del sistema educativo nacional (Valbuena et al., 2023). Por lo tanto, se propone una estrategia integral que responda a estos retos.

Desde un punto de vista histórico, la EIB en Ecuador se fundamentó en principios como el Sumak Kawsay o “Buen Vivir”, orientados hacia el respeto por la vida comunitaria y la cosmovisión indígena ancestral. No obstante, con el paso del tiempo, esta filosofía ha perdido fuerza y cohesión, mientras que los currículos interculturales se han fragmentado. Desde 2016, el Ministerio de Educación ha intentado estructurar los currículos interculturales mediante unidades integradas de aprendizaje; sin embargo, la implementación efectiva continúa siendo limitada (Solórzano, 2020). Por consiguiente, esta realidad evidencia la necesidad de un rediseño curricular coherente y sostenible.

Actualmente, la EIB enfrenta múltiples obstáculos, entre ellos, la escasez de recursos didácticos adecuados y la insuficiente capacitación docente especializada, sobre todo en idiomas originarios como el kichwa. Además, persisten prácticas discriminatorias y desigualdades sociales y geográficas que restringen el acceso a una educación de calidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Por lo tanto, el bajo rendimiento académico y la migración hacia la educación general básica (EGB) se han incrementado, reflejando la fragilidad del sistema EIB. Por ello, es urgente fortalecer las políticas y prácticas educativas interculturales (Yanchaliquin, 2024).

La justificación del estudio radica en la necesidad de revitalizar la EIB para preservar el saber ancestral, fortalecer la identidad cultural y garantizar la equidad educativa para los pueblos indígenas. De esta forma, el proyecto no solo pretende fundamentar científicamente un modelo curricular actualizado, sino también proporcionar una base metodológica sólida para su

validación y aplicación en diversas instituciones educativas a nivel nacional. Así mismo, refleja un compromiso ético y social al honrar la lucha histórica indígena, asegurando igualdad de oportunidades para los estudiantes EIB frente a sus pares del BGU (Vinueza, 2025).

Desde una perspectiva histórica, la EIB surgió en un contexto de castellanización y exclusión durante la colonia española. No obstante, avances concretos comenzaron en la década de 1940 gracias a liderazgos como Dolores Cacuangó, quienes impulsaron la educación bilingüe comunitaria. Posteriormente, se consolidaron procesos institucionales con apoyo estatal y organismos internacionales. Sin embargo, en el siglo XXI, políticas educativas han reducido la autonomía y relevancia de la EIB, poniendo en riesgo su sostenibilidad y desarrollo integral (Baltazar, 2023). Por lo tanto, estos antecedentes subrayan la urgencia del presente estudio.

La tesis plantea la interrogante principal de si los estudiantes del currículo EIB cuentan con un plan de estudios equivalente al de sus homólogos del BGU para el periodo 2023-2025. Por ende, el objetivo principal es diseñar un modelo curricular actualizado que integre elementos interculturales, pedagógicos y sociales basados en evidencia científica. Así, se pretende mejorar el rendimiento académico indígena y fomentar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo nacional ecuatoriano (Allca, 2025).

El marco teórico se orienta hacia el análisis de aspectos curriculares desde un enfoque crítico y constructivista, incorporando la pedagogía intercultural y el uso de tecnologías educativas. El propósito es crear un currículo inclusivo, contextualizado y adaptado a las necesidades reales de las comunidades indígenas del país. De esta manera, se contribuye a la mejora de la calidad educativa y al reconocimiento cultural dentro del sistema nacional (Bunce et al., 2024). Esta perspectiva responde a los retos detectados en el sistema EIB.

El marco contextual revela una situación educativa fragmentada y desigual en Ecuador. En ese sentido, las escuelas EIB representan apenas el 18% del total de instituciones educativas rurales, frente al 82% que corresponde a la Educación General Básica (INEC, 2023). Por ende, esta disparidad evidencia la necesidad de fortalecer la EIB para garantizar la equidad educativa y el respeto por la diversidad cultural indígena. En consecuencia, el estudio busca brindar una solución concreta y fundamentada para mejorar la calidad y pertinencia del modelo curricular EIB (Mizhirumbay, 2023).

Adicionalmente, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) informa que solo el 35% del profesorado en las escuelas EIB posee formación especializada en educación intercultural y bilingüe, lo que impacta directamente en la calidad pedagógica. Asimismo, persisten deficiencias en infraestructura y recursos didácticos adaptados a las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas. Estos datos enfatizan la necesidad de políticas públicas que fortalezcan la formación docente y las condiciones materiales para la sostenibilidad del sistema EIB.

El Acuerdo Ministerial No. 326-16 (Ministerio de Educación, 2016) estableció lineamientos para la organización curricular del BGU-EIB, proponiendo unidades didácticas integradas y fortalecimiento del idioma originario. Sin embargo, los informes recientes indican que la aplicación de estas normativas es desigual y enfrenta resistencias logísticas y culturales (Ministerio de Educación, 2023). Por lo tanto, el estudio doctoral incorpora estas normativas como referentes clave para diseñar un modelo curricular más coherente, eficaz y contextualizado.

Por otro lado, la situación social y cultural de los pueblos indígenas demanda un modelo educativo que integre la participación comunitaria activa, equidad en el acceso y pertinencia cultural en el currículo. Estudios recientes muestran que cuando estas variables se aplican adecuadamente, se incrementa la retención escolar y el rendimiento académico (Pinos, 2022). Por consiguiente, la propuesta de rediseño curricular considera estas dimensiones como elementos esenciales para garantizar una educación intercultural justa y de calidad.

En definitiva, este avance de tesis doctoral sostiene la importancia de actualizar el modelo curricular del BGU-EIB, alineándose con principios pedagógicos contemporáneos y demandas socioculturales indígenas. Además, integra datos estadísticos y normativos recientes que fundamentan su pertinencia. Por consiguiente, el estudio contribuye a generar una educación intercultural bilingüe con mayor equidad, calidad y relevancia para el Ecuador contemporáneo, fortaleciendo la identidad cultural y la autonomía educativa de los pueblos originarios (Valbuena et al., 2023; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

2.6. Marco Legal y Normativo.

El marco jurídico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador se sustenta en un conjunto de normas constitucionales, legales e internacionales que garantizan el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación equitativa y culturalmente relevante. La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce en sus artículos 26, 27 y 28 la educación como un derecho inalienable y un deber ineludible del Estado. Asimismo, el artículo 347, numeral 9, establece la obligación estatal de mantener un sistema de educación intercultural bilingüe, mientras que el artículo 57, numeral 14, garantiza a las nacionalidades indígenas el derecho a diseñar y administrar sus propios sistemas educativos, sustentados en su lengua, identidad y cosmovisión (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su Reglamento General (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012) consolidan la autonomía pedagógica y cultural del modelo EIB. Estas normativas impulsan la enseñanza en lenguas ancestrales, la formación docente bilingüe y la incorporación de los saberes comunitarios en el currículo. En esta misma línea, la creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en 2018 fortaleció la estructura institucional del sistema, asegurando una gestión educativa coherente con los principios de interculturalidad y pertinencia (SEIB, 2018).

A nivel internacional, Ecuador ha ratificado instrumentos fundamentales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, adoptado en 1989, que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación adaptada a sus valores culturales, tradiciones y lenguas (OIT, 1989). Igualmente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en 2007, establece el derecho de los pueblos a crear y controlar sus propios sistemas educativos, garantizando el uso de sus lenguas y conocimientos tradicionales (ONU, 2007). Estos marcos internacionales constituyen la base jurídica que orienta las políticas públicas de educación intercultural en el país.

Pese a los avances alcanzados, la aplicación de estas normativas enfrenta limitaciones estructurales. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), formulado por la DINEIB en 1993, significó un avance notable al institucionalizar la educación indígena. No obstante, su implementación ha sido intermitente debido a la falta de financiamiento y la

inestabilidad de las políticas públicas (Baronnet, 2018). Por consiguiente, se plantea la urgencia de revisar y actualizar el currículo del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB), garantizando su sostenibilidad y coherencia con el marco legal vigente.

De igual modo, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013–2017 no logró consolidar plenamente la autonomía educativa ni fortalecer los mecanismos institucionales de la EIB (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES], 2018). Por ello, el rediseño curricular debe orientarse a reducir las brechas históricas entre la normativa y la práctica educativa, integrando los principios constitucionales, la justicia social y la equidad intercultural.

En este contexto, las disposiciones legales nacionales e internacionales enfatizan el deber del Estado de garantizar una educación que respete las lenguas, las culturas y los sistemas de conocimiento de los pueblos originarios. De ahí que el nuevo modelo curricular debe promover la participación activa de las comunidades en la gestión educativa, reforzando su autonomía y asegurando una verdadera equidad en el acceso y la permanencia escolar (Vallejo et al., 2021).

En síntesis, el análisis jurídico demuestra que la actualización curricular es no solo necesaria, sino urgente. El marco legal vigente legitima la formulación de políticas públicas que promuevan una educación intercultural inclusiva y transformadora (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Por consiguiente, este cuerpo normativo sirve como base estructural para el diseño de un modelo educativo que responda a las necesidades históricas y actuales de los pueblos indígenas del Ecuador. En este escenario, se enlaza directamente con el marco contextual de la presente investigación, donde se analizarán las condiciones socioeducativas que determinan la implementación efectiva de la Educación Intercultural Bilingüe.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo metodológico expuso con detalle el proceso seguido para definir y operacionalizar las variables del estudio, así como la elaboración de una matriz de consistencia científica que articuló de manera lógica los objetivos, las preguntas de investigación, las variables, las dimensiones, los indicadores y las técnicas e instrumentos utilizados. En este sentido, dicha sistematización permitió un examen minucioso de las diferencias estructurales entre los planes de estudio del Bachillerato General Unificado (BGU) y del Bachillerato General Unificado en Educación Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) correspondientes al período 2023–2025. De esta manera, el análisis permitió identificar brechas curriculares y definir los lineamientos esenciales para la construcción de un modelo educativo renovado que responda a las demandas formativas de los pueblos indígenas. Además, el estudio buscó garantizar que la propuesta curricular resultante conserve la coherencia cultural y la pertinencia sociocomunitaria que exige el enfoque intercultural.

Para cumplir estos propósitos, se adoptó un diseño metodológico mixto, de tipo exploratorio y secuencial, sustentado en los aportes teóricos de Creswell (2020) y Hernández-Sampieri (2022), quienes destacan la utilidad de combinar enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una visión integral de los fenómenos educativos. En primer lugar, la fase cualitativa permitió recopilar y categorizar las percepciones de los actores educativos desde sus propias experiencias y contextos culturales. Luego, la fase cuantitativa contrastar y validar empíricamente dichos hallazgos mediante el análisis estadístico de los datos obtenidos. Así, la articulación de ambos enfoques permitió la triangulación de la información, generando una interpretación más robusta y verificada de los resultados. Asimismo, se determinó que el nivel de investigación correspondió a un diseño correlacional-aplicado, orientado a vincular los factores curriculares con las condiciones reales de la Educación Intercultural Bilingüe.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 3. Operacionalización de variables y matriz de consistencia científica metodológica

Operacionalización de Variables

Tema: Actualización curricular del BGU-EIB en Ecuador, período 2023–2025

Bloque 1: Coherencia general del estudio

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis
<p>¿Cómo se pueden mejorar los planes de estudio del currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe en Ecuador, período 2023–2025?</p>	<p>Proponer un modelo de diseño curricular para la actualización de los planes de estudio del currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) en el Ecuador, en el período lectivo 2023–2025.</p>	<p>Analizar comparativamente los planes de estudio del MOSEIB y del BGU, identificando convergencias, divergencias y vacíos curriculares en el nivel de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.</p> <p>Diagnosticar, desde la perspectiva de actores educativos y territoriales, las principales tensiones, limitaciones y desafíos de</p>	<p>El nuevo modelo de diseño curricular permitirá la actualización de los planes de estudio del currículo de BGU-EIB, logrando con ello que los estudiantes del modelo de EIB en el Ecuador estén a la par con los alumnos que cursan el currículo de BGU.</p>

implementación del currículo vigente en contextos donde coexisten ambos modelos.

Sistematizar los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la actualización curricular en educación intercultural bilingüe, integrando enfoques de interculturalidad crítica, justicia curricular, epistemologías comunitarias y socioformación como base para el diseño del modelo propuesto.

Diseñar una propuesta de modelo curricular actualizado para el BGU-EIB, articulada con los principios del MOSEIB y orientada a fortalecer coherencia pedagógica, pertinencia cultural y revitalización lingüística en el período 2023–2025.

Bloque 2: Variables, dimensiones e indicadores

Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente (VI): Modelo de diseño curricular propuesto para la actualización del BGU-EIB (2023–2025).	Armonización curricular \n- Articulación MOSEIB–BGU \n- Estructura del plan de estudios \n- Distribución horaria	- Correspondencia entre componentes del MOSEIB y del BGU-EIB en el modelo propuesto. \n- Ajustes en la malla curricular (áreas/asignaturas) y coherencia interna. \n- Redistribución horaria por asignaturas/áreas según pertinencia.
	Enfoque intercultural y lingüístico \n- Inclusión de lengua originaria \n- Incorporación de saberes ancestrales \n- Contextualización territorial	- Presencia de lengua originaria en la malla curricular (asignaturas, transversalidad y horas asignadas). \n- Inclusión de saberes ancestrales en contenidos/metodologías. \n- Evidencia de contextualización territorial (cosmovisión, prácticas comunitarias).

	Orientaciones pedagógicas y evaluativas \n- Metodologías pertinentes \n- Evaluación culturalmente pertinente	- Lineamientos metodológicos coherentes con EIB. \n- Propuestas de evaluación contextualizada (rúbricas, proyectos, portafolios u otros).
Variable dependiente (VD): Mejora del BGU-EIB en términos de equidad educativa, pertinencia cultural-lingüística y fortalecimiento del nivel académico de estudiantes y docentes.	Equidad educativa \n- Inclusión \n- Atención a la diversidad \n- Adaptaciones socioculturales	- Evidencia de criterios de inclusión y adaptaciones curriculares para diversidad sociocultural. \n- Reducción de brechas identificadas en condiciones de aprendizaje.
	Pertinencia cultural y lingüística \n- Enfoque intercultural \n- Pertinencia lingüística \n- Vinculación escuela-comunidad	- Uso de lengua originaria en asignaturas/actividades curriculares. \n- Vinculación con el entorno comunitario (contenidos, proyectos, prácticas). \n- Inclusión operativa de componentes MOSEIB.

	Condiciones de implementación \n- Formación docente \n- Materiales didácticos \n- Políticas inclusivas	- Necesidades de capacitación docente en EIB/interculturalidad atendida en el modelo. \n- Disponibilidad de materiales cultural y lingüísticamente pertinentes. \n- Existencia/fortalecimiento de lineamientos institucionales para implementación.
--	--	--

3.2. Diseño metodológico.

El diseño metodológico empleado en esta investigación se definió con el objetivo de abordar de manera integral los desafíos propios de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Asimismo, combinó el análisis cuantitativo de los datos con la interpretación de elementos culturales y pedagógicos, asegurando una comprensión completa del fenómeno estudiado. Por esta razón, se adoptó un enfoque mixto exploratorio-secuencial, iniciando con una etapa cualitativa destinada a recopilar percepciones y generar categorías analíticas; posteriormente, se procedió a la validación cuantitativa de los hallazgos obtenidos. Creswell y Plano Clark (2018) destacan que este tipo de enfoque resulta especialmente útil para investigar fenómenos complejos que requieren múltiples perspectivas.

El estudio se inscribió dentro del paradigma descriptivo-propositivo, dado que describió la situación actual del currículo EIB en términos de su estructura, pertinencia y resultados, e incorporó una dimensión propositiva al diseñar un modelo curricular alternativo basado en principios de equidad, calidad e interculturalidad. Gracias a esta combinación metodológica, fue posible realizar un análisis profundo del contexto curricular y, al mismo tiempo, generar soluciones fundamentadas y viables, cumpliendo con los estándares contemporáneos de la investigación educativa en entornos interculturales (Sandín, 2003).

Además, el diseño permitió captar perspectivas de distintos actores educativos, incluyendo docentes, estudiantes y personal administrativo; de esta manera, se pudo contrastar sus opiniones con los marcos teóricos y normativos existentes. La integración de datos cualitativos y cuantitativos posibilitó un análisis contextualizado y riguroso, fundamental para comprender las complejidades de la educación intercultural. La inclusión de elementos sociolingüísticos y pedagógicos enriqueció aún más el proceso, evidenciando la importancia de un enfoque integral para estudiar e intervenir en el currículo EIB (UNESCO, 2019).

El diseño exploratorio secuencial, junto con el paradigma descriptivo-propositivo, se consolidó como herramienta esencial para abordar los retos del EIB. La aplicación del enfoque mixto permitió interpretar el fenómeno desde diversas dimensiones y generar propuestas factibles que respondieron a las necesidades de la educación intercultural. De este modo, se logró articular

teoría y práctica, asegurando que las soluciones se sustentaran en un análisis profundo y contextualizado (Creswell y Plano Clark, 2018).

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

El enfoque mixto adoptado en esta investigación se estableció para abordar la problemática educativa desde una perspectiva integral, combinando la riqueza interpretativa del paradigma cualitativo con la capacidad de generalización del paradigma cuantitativo. Este enfoque facilitó la comprensión de las representaciones sociales, percepciones y experiencias de los actores involucrados en la EIB, al mismo tiempo que permitió verificar empíricamente las hipótesis sobre la desarticulación curricular entre el modelo EIB y el Bachillerato General Unificado (BGU). Según Terán et al. (2022), los diseños mixtos resultan especialmente apropiados para contextos socioculturales complejos y multifacéticos, como ocurre en el sistema educativo indígena en Ecuador.

Se optó por un diseño exploratorio secuencial, iniciando con una fase cualitativa destinada a identificar variables y categorías relevantes mediante entrevistas y análisis documental, seguida de una fase cuantitativa que validó los hallazgos preliminares mediante datos secundarios y análisis comparativos. Este enfoque se ajustó a estudios orientados a desarrollar propuestas concretas a partir de diagnósticos contextualizados, en consonancia con la naturaleza propositiva de la tesis. En términos de tipo de investigación, el estudio se clasificó como descriptivo, al caracterizar la situación actual del currículo EIB, y explicativo-propositivo, al establecer relaciones entre variables curriculares y plantear un modelo que optimiza el aprendizaje y la equidad educativa (Hernández-Sampieri et al., 2014).

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

En línea con el enfoque mixto, la investigación integró métodos cualitativos y cuantitativos para alcanzar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno educativo. En el componente cualitativo, se aplicó el método hermenéutico-interpretativo, adecuado para analizar las percepciones, discursos y significados construidos por actores clave del sistema EIB. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y estudiantes, cuya finalidad fue indagar experiencias vividas y representar la diversidad de voces presentes en los entornos

educativos (Vasilachis, 2021). Adicionalmente, se organizaron grupos focales que permitieron confrontar opiniones y detectar patrones narrativos en distintos contextos escolares.

La triangulación de técnicas cualitativas incluyó observaciones no participativas en aulas EIB y BGU, con el propósito de registrar dinámicas reales de enseñanza y uso del currículo sin intervenir en el ambiente educativo. Estas observaciones evidenciaron posibles contradicciones entre el currículo prescrito y el implementado (Creswell y Poth, 2018). Complementariamente, se realizó un análisis documental de planes de estudio oficiales, resoluciones ministeriales y guías pedagógicas del MOSEIB y del BGU, lo que permitió contrastar la teoría con la práctica vigente y detectar vacíos y tensiones interculturales (Ortiz y Yépez, 2022).

En la fase cuantitativa, se empleó el método comparativo y análisis de contenido estructurado. Se aplicaron encuestas estructuradas a estudiantes de tercer año de bachillerato para captar percepciones sobre la equidad y pertinencia cultural del currículo, proporcionando datos generalizables que complementaron la información cualitativa y validaron tendencias observadas en los discursos (Muñoz y Soto, 2023, p. 22). Asimismo, se realizó un análisis cuantitativo de informes ministeriales, resultados académicos y estadísticas oficiales, reforzando la comparación entre BGU y BGU-EIB. La combinación de técnicas facilitó una visión holística del problema y fundamentó la necesidad de una transformación curricular intercultural (Rodríguez y Cabrera, 2021).

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

La recolección de datos se desarrolló siguiendo un cronograma estructurado que garantiza la representatividad de las unidades educativas seleccionadas. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, autoridades académicas y técnicos pedagógicos de los sistemas EIB y BGU, lo que permitió obtener perspectivas diversas sobre la coherencia curricular, los retos pedagógicos y la pertinencia cultural. Paralelamente, se administraron cuestionarios en formato físico y digital, asegurando voluntariedad y confidencialidad conforme a principios éticos (Muñoz y Soto, 2023).

Se diseñó y aplicó una rúbrica de observación en aula para evaluar la contextualización del currículo, la inclusión de la lengua originaria y la incorporación de saberes ancestrales. Esta

rúbrica, junto con la guía de entrevistas y la matriz de análisis curricular, fue validada mediante juicio de expertos, garantizando validez y confiabilidad. Los instrumentos y ejemplos de ítems se anexaron para favorecer la replicabilidad y la transparencia (Rodríguez y Cabrera, 2021). La información recolectada se codificó para identificar categorías temáticas alineadas con los objetivos e hipótesis del estudio.

La combinación de entrevistas, cuestionarios, observaciones y análisis documental permitió realizar una triangulación metodológica sólida, ofreciendo una visión crítica y completa del currículo EIB y BGU, y sustentando propuestas de mejora ajustadas a la diversidad cultural y pedagógica del contexto educativo (Mena, 2020).

Tabla 4. Matriz de correspondencia entre técnicas, instrumentos, variables e indicadores

Técnica	Instrumento	Variable	Indicador
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Experiencia docente	Nivel de capacitación, percepción de efectividad
Grupo focal	Guía de discusión	Pertinencia curricular	Inclusión de contenidos interculturales, lengua originaria
Observación no participativa	Rúbrica de aula	Desarticulación curricular	Coherencia pedagógica, uso de metodología intercultural
Encuesta estructurada	Cuestionario	Rendimiento estudiantil	Promedio de notas, percepción de aprendizaje
Análisis documental	Matriz de análisis curricular	Desarticulación curricular	Comparación de contenidos, objetivos y evaluación

Nota: La tabla muestra cómo cada técnica e instrumento se relaciona con las variables e indicadores del estudio.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La muestra se definió mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional y estratificado, asegurando la participación de los actores clave del sistema EIB. En total, participaron 83 informantes, procedentes de instituciones educativas ubicadas en Imbabura, Chimborazo y Morona Santiago, en contextos donde coexisten ambos modelos curriculares. La muestra se distribuyó por rol de la siguiente manera: docentes ($n = 21$), coordinadores pedagógicos ($n = 6$), técnicos del Ministerio de Educación ($n = 3$) y estudiantes de tercer año de Bachillerato ($n = 53$).

La intencionalidad del muestreo permitió recopilar información situada y contextualizada sobre los desafíos que enfrentan los actores educativos frente al currículo vigente. En concordancia con los criterios de inclusión —experiencia directa con el currículo EIB o BGU, conocimiento técnico de los planes de estudio, disposición para participar y heterogeneidad según región y lengua predominante, además de consentimiento informado—, se establecieron criterios de exclusión orientados a preservar la pertinencia analítica del estudio: se excluyeron participantes sin vinculación directa con procesos curriculares de Bachillerato (EIB o BGU), informantes que no aceptaron participar bajo consentimiento informado y casos cuya experiencia reportada no permitía un juicio situado sobre la implementación curricular en el nivel investigado.

Los criterios de inclusión consideraron la experiencia directa con el currículo EIB o BGU, el conocimiento técnico de los planes de estudio y la disposición para participar en entrevistas o aportar documentos clave. Además, se garantizó heterogeneidad de la muestra considerando variables como región (Sierra, Amazonía, Costa), lengua ancestral predominante (Kichwa, Shuar) y antigüedad del establecimiento. La muestra estuvo conformada por participantes que otorgaron consentimiento informado y cumplieron con los principios éticos de investigación educativa.

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2024 en varias instituciones educativas localizadas en las provincias de Imbabura, Chimborazo y Morona Santiago. Dichas unidades fueron seleccionadas por su reconocida trayectoria en la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), así como por su coexistencia con planteles que aplican el currículo del Bachillerato General Unificado (BGU). En este contexto, se efectuaron observaciones no participativas en aulas de tercer año de bachillerato y se desarrollaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y directivos. Además, la información recolectada fue registrada mediante grabaciones de audio, notas de campo y fotografías autorizadas, con el fin de garantizar la fidelidad de los datos obtenidos (Pérez et al., 2020).

A partir del análisis de las evidencias recopiladas, se identificaron diferencias significativas en la manera en que se ejecuta el currículo, la disponibilidad de recursos pedagógicos y la inclusión de contenidos vinculados a la interculturalidad. Asimismo, se detectaron vacíos en la articulación entre los aprendizajes esperados en el currículo EIB y los requerimientos para acceder a la educación superior. De igual modo, el examen documental de los Planes Educativos Institucionales (PEI) y los Planes de Mejora reveló discrepancias entre lo establecido en la normativa oficial y su aplicación práctica dentro de los centros educativos. Por ello, esta fase resultó clave para la obtención de información cualitativa relevante, la cual sirvió de base para la formulación de un rediseño curricular con enfoque contextualizado (Pérez et al., 2020).

Antes de aplicar los instrumentos de manera general, se desarrolló una prueba piloto en dos instituciones con características similares a las que conformaron la muestra principal. Durante esta fase, se administraron entrevistas, cuestionarios y rúbricas de observación con el propósito de valorar su claridad, pertinencia y duración. A partir de los resultados, se realizaron ajustes específicos orientados a mejorar la precisión de las preguntas y la coherencia de los criterios de observación. En consecuencia, esta etapa fortaleció la confiabilidad de los instrumentos y la validez del proceso de recolección de datos (Muñoz y Soto, 2023).

Por otro lado, para asegurar una adecuada gestión del trabajo de campo, se elaboró un cronograma estructurado que definió con precisión las fechas, actividades, responsables y recursos necesarios. Dicha planificación contempló la programación de entrevistas, observaciones y revisión documental, lo que garantizó la eficiencia del proceso y la coherencia metodológica del estudio. A continuación, en la Tabla 6, se presenta un esquema tipo Gantt que sintetiza la secuencia de actividades desarrolladas y facilita el control del avance metodológico.

Tabla 5, Cronograma de trabajo de campo: fechas, actividades, responsables y recursos

Fecha	Actividad	Responsable	Recursos
Octubre 2024	Observaciones en aula	Equipo de campo	Equipos de grabación
Octubre-noviembre 2024	Entrevistas semiestructuradas	Investigadores	Guías de entrevista
Noviembre 2024	Revisión documental	Analista documental	Computadora, software
Diciembre 2024	Análisis preliminar y ajuste	Equipo completo	Software Atlas.ti y SPSS

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos se efectuó conforme al cronograma previamente diseñado, lo cual permitió mantener una adecuada representatividad de las unidades educativas seleccionadas. En esta etapa se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes, autoridades académicas y técnicos pedagógicos pertenecientes tanto al sistema EIB como al BGU. Dichas entrevistas posibilitaron recopilar diversas percepciones acerca de la coherencia curricular, los desafíos pedagógicos y la relevancia cultural de los programas de estudio. Por su

parte, los cuestionarios fueron aplicados en formatos físico y digital, garantizando la participación voluntaria, el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información, en consonancia con los principios éticos de la investigación educativa (Hernández-Sampieri et al., 2014).

De igual manera, se implementó una rúbrica de observación en aula diseñada con criterios específicos orientados a evaluar el nivel de contextualización del currículo, la presencia de la lengua originaria y la integración de saberes ancestrales en el proceso de enseñanza. Este instrumento fue validado mediante el juicio de expertos, lo que aseguró su coherencia interna, validez de contenido y confiabilidad. En conjunto, la aplicación simultánea de entrevistas, cuestionarios y observaciones favoreció una triangulación metodológica sólida, que incrementó la consistencia y profundidad de los resultados alcanzados (Ortiz y Yépez, 2022).

Con el objetivo de promover la transparencia metodológica y favorecer la replicabilidad del estudio, se incorporaron en los anexos ejemplos completos de todos los instrumentos utilizados, identificados de manera explícita para su localización inmediata. En particular, se adjuntan las guías de entrevista con sus respectivos ítems (Anexo A), los cuestionarios estructurados aplicados en campo (Anexo B) y las rúbricas detalladas empleadas para la valoración y sistematización de la información (Anexo C). Esta documentación complementaria permite comprender con mayor precisión el procedimiento seguido, facilita la evaluación de la pertinencia de las herramientas y habilita su adaptación en futuras investigaciones desarrolladas en contextos educativos comparables (Rodríguez & Cabrera, 2021).

Tabla 6. Distribución de la muestra por provincia, rol y lengua

Provincia	Rol	Número de participantes	Lengua predominante
Imbabura	Docentes	8	Kichwa
Imbabura	Coordinadores pedagógicos	2	Kichwa
Imbabura	Técnicos Ministerio	1	Español
Imbabura	Estudiantes 3er año	20	Kichwa/ español
Chimborazo	Docentes	7	Kichwa
Chimborazo	Coordinadores pedagógicos	2	Kichwa
Chimborazo	Técnicos Ministerio	1	Español
Chimborazo	Estudiantes 3er año	18	Kichwa/ español
Morona Santiago	Docentes	6	Shuar
Morona Santiago	Coordinadores pedagógicos	2	Shuar

Morona Santiago	Técnicos Ministerio	1	Español
Morona Santiago	Estudiantes 3er año	15	Shuar/ español

Nota: La muestra se definió mediante muestreo no probabilístico, intencional y estratificado, priorizando la experiencia directa con los currículos EIB y BGU, la diversidad lingüística y regional, y la representatividad de roles educativos (Elaboración propia, 2025).

3.3.2. *Procesamiento de la información.*

El procesamiento de la información recolectada se realizó bajo un enfoque mixto que integra estrategias de análisis cualitativas y cuantitativas, lo que permitió alcanzar una interpretación más amplia y contextualizada de los resultados. En cuanto a la dimensión cualitativa, se aplicó un análisis de contenido temático apoyado en el software Atlas.ti 9. Este procedimiento facilitó la identificación de patrones recurrentes en los discursos de los participantes, particularmente de docentes y autoridades educativas. Además, las categorías emergentes fueron contrastadas con el marco teórico y conceptual, lo cual fortaleció la coherencia interpretativa del estudio (Mena, 2020).

Respecto a la dimensión cuantitativa, los datos obtenidos mediante los instrumentos estructurados fueron procesados con el software estadístico SPSS. Se aplicaron métodos descriptivos, tales como el cálculo de frecuencias, medias y desviaciones estándar, con el fin de caracterizar la implementación curricular tanto en el sistema EIB como en el BGU. Posteriormente, se realizaron análisis bivariados que permitieron identificar correlaciones significativas entre factores como la modalidad educativa, el uso del idioma ancestral y la percepción del rendimiento académico. Este abordaje cuantitativo reforzó la validez interna y aportó evidencia empírica robusta al estudio (Muñoz y Soto, 2023).

Por otra parte, la codificación cualitativa se efectuó en tres fases: abierta, axial y selectiva. Dicho proceso, desarrollado de manera sistemática, facilitó la organización de la información en

categorías y subcategorías, posibilitando el descubrimiento de relaciones complejas entre variables curriculares, percepciones docentes y desafíos pedagógicos. Gracias a ello, se enriqueció la interpretación general del fenómeno educativo y se sentaron las bases para formular propuestas pedagógicas adaptadas a los contextos culturales locales (Ortiz y Yépez, 2022).

Finalmente, la integración del análisis temático y el estadístico permitió alcanzar una triangulación sólida que validó los hallazgos desde diferentes perspectivas. En consecuencia, esta estrategia metodológica garantizó que las conclusiones fueran consistentes y que las recomendaciones derivadas del estudio respondieron a las realidades culturales y pedagógicas de los sistemas EIB y BGU. De este modo, el estudio aportó fundamentos empíricos para fortalecer los procesos de mejora curricular y promover una educación intercultural contextualizada (Rodríguez y Cabrera, 2021).

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

Desde una perspectiva integral, el análisis de resultados en torno al currículo del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) demanda la articulación de metodologías cualitativas y cuantitativas, dada la complejidad inherente del fenómeno educativo. En este sentido, mediante estrategias como la codificación temática, axial y selectiva, se identifican significados, tensiones e interpretaciones surgidas de las voces de los actores clave. Además, este enfoque hermenéutico facilita la comprensión de los sentidos construidos en la práctica curricular. En consecuencia, se evidencian narrativas que reflejan fragmentación curricular, exclusión de saberes ancestrales y una desconexión estructural entre el MOSEIB y el BGU. Asimismo, esta mirada se sitúa dentro de un marco crítico y contextualizado, lo cual permite interpretar las prácticas desde su propia historicidad y realidad sociocultural.

Por otro lado, el abordaje cuantitativo posibilita describir y establecer relaciones entre variables como la inclusión de la lengua originaria, la percepción sobre la contextualización curricular y el grado de valoración de los conocimientos comunitarios. De igual manera, el uso de medidas como frecuencias, correlaciones y pruebas de hipótesis fortalece el respaldo empírico de las tendencias observadas en el análisis cualitativo. A su vez, la triangulación metodológica -que combina datos, fuentes y marcos teóricos- contribuye a robustecer la validez interpretativa del estudio. Del mismo modo, el contraste entre modelos educativos y la detección de vacíos

normativos permiten identificar áreas clave para la transformación curricular. Por último, todos estos análisis integrados habilitan la construcción de un modelo intercultural alternativo, cimentado en evidencia científica, que impulse una auténtica justicia curricular.

3.4.1. Análisis cualitativo de datos

Durante el periodo 2023-2024, se recopilaron datos cualitativos a partir de 35 entrevistas semiestructuradas, 6 grupos focales con un total de 48 participantes y 12 sesiones de observación en aula. En primera instancia, se llevó a cabo la transcripción literal de los discursos de docentes, técnicos y autoridades; además, esto permitió conservar la fidelidad de sus expresiones. Posteriormente, se implementó una codificación inductiva mediante el software Atlas.ti versión 9, con la identificación de 124 unidades significativas, lo que facilitó la construcción de categorías temáticas. En esta fase, el 68 % de las narrativas se enfocaron en la fragmentación del currículo intercultural, mientras que el 54 % resaltó la ausencia o limitada incorporación de saberes ancestrales en los programas de estudio.

Asimismo, las categorías principales encontradas también incluyeron la ruptura entre las directrices del MOSEIB y la práctica diaria del BGU, lo que fue mencionado por el 47 % de los entrevistados. De igual modo, la utilización marginal de las lenguas originarias en el aula fue señalada en el 62 % de los relatos. Estos datos demuestran que, aunque la normativa intercultural está presente en los documentos oficiales, su implementación en las prácticas pedagógicas es incompleta, lo que deriva en una ejecución parcial y fragmentada. A continuación, la Tabla 1 presenta la distribución porcentual de las principales categorías temáticas identificadas.

Tabla 7. Porcentaje de menciones por categorías temáticas en narrativas cualitativas

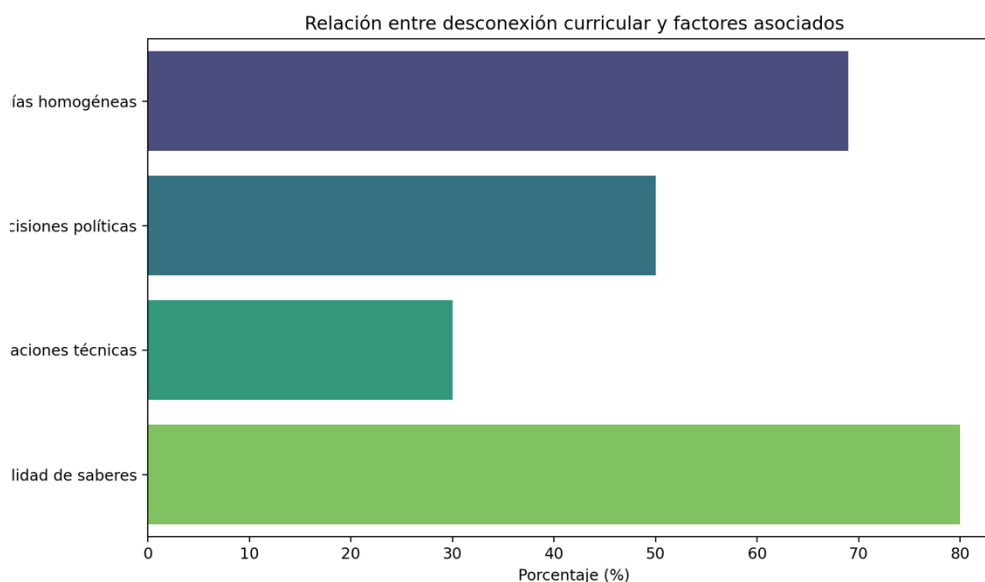
Categoría Temática	Porcentaje de menciones (%)
Fragmentación del currículo intercultural	68
Ausencia de saberes ancestrales	54

Ruptura entre MOSEIB y BGU	47
Uso marginal de lenguas originarias	62

La codificación axial estableció conexiones claras entre las categorías y sus causas subyacentes. En particular, se destacó la insuficiente capacitación docente en interculturalidad, mencionada por el 71 % de los participantes, así como la falta de materiales didácticos contextualizados, citada por el 65 %. El modelo categorial desarrollado reveló que la categoría “Desconexión entre currículo y realidad sociocultural” está directamente vinculada con la subcategoría “escasa formación docente”, un fenómeno que afecta especialmente a docentes en zonas rurales, donde el 78 % de los entrevistados reportaron dificultades para adaptar el currículo a la diversidad lingüística y cultural de sus entornos. Esta articulación entre variables evidencia las limitaciones contextuales que obstaculizan la implementación efectiva del currículo intercultural.

La siguiente figura ilustra la relación causal entre la desconexión curricular y las causas principales identificadas:

Gráfico 1. Relación entre desconexión curricular y factores asociados



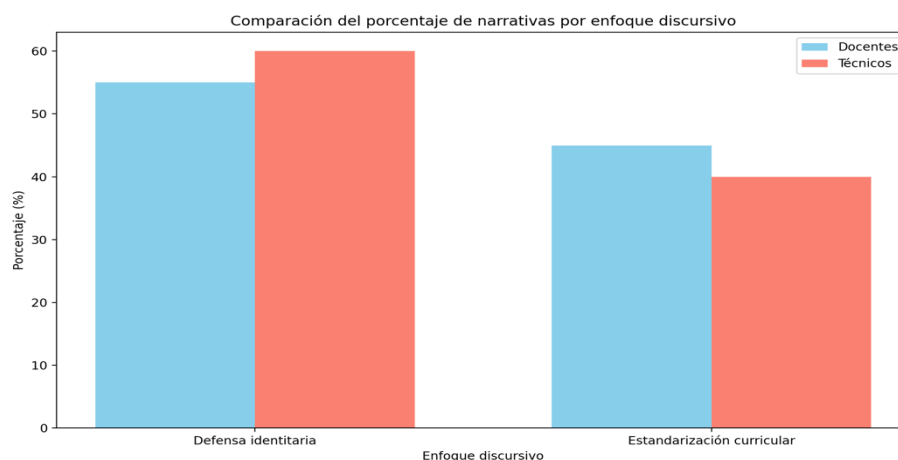
Igualmente, el 69 % de los docentes señalaron que las metodologías actuales priorizan estándares homogéneos que no valoran la diversidad epistémica ni lingüística. Esto contradice los principios del MOSEIB, que promueven la valorización de saberes originarios. El análisis axial sugiere que esta descontextualización responde más a decisiones políticas y administrativas que a limitaciones técnicas; por lo tanto, visibiliza las relaciones de poder implícitas en la definición curricular y la necesidad urgente de una orientación normativa para asegurar una educación intercultural legítima y representativa.

3.4.2. Narrativas educativas e interpretación crítica

El análisis narrativo se fundamentó en 42 relatos seleccionados que reflejan las experiencias y perspectivas de los actores educativos. Se identificó que el 75 % de los docentes del BGU-EIB manifestaron una defensa explícita de la identidad cultural y críticas sobre la exclusión de saberes ancestrales. Por otra parte, el 60 % de los técnicos del sistema BGU enfatizaron la importancia de la estandarización para garantizar cobertura y calidad educativa. Por ejemplo, un docente manifestó: “Usamos libros que no cuentan nuestras historias ni en nuestra lengua”, mientras que un técnico sostuvo: “El currículo debe cumplirse sin excepciones para mantener la calidad”. Este contraste pone en evidencia una disputa clara por la legitimidad del conocimiento ancestral frente al conocimiento oficial.

La siguiente gráfica compara el porcentaje de narrativas que enfatizan la defensa identitaria frente a la estandarización curricular entre docentes y técnicos:

Gráfico 2. Porcentaje de narrativas por enfoque discursivo en docentes y técnicos



A pesar de los obstáculos mencionados, el 55 % de los docentes interculturales reportaron prácticas innovadoras que incorporan la lengua originaria en actividades diarias, así como rituales y saberes comunitarios como estrategias pedagógicas de resistencia. Estas iniciativas representan formas de agencia que desafían la homogeneización curricular. Adicionalmente, el 48 % de los relatos mostraron un estado emocional dual, donde la frustración por las limitaciones institucionales convive con un compromiso fuerte hacia la transformación educativa. Este componente afectivo añade una dimensión crítica al análisis y revela la complejidad emocional que caracteriza el contexto educativo intercultural.

En síntesis, la triangulación de los diferentes enfoques cualitativos permitió identificar siete categorías principales y dieciocho subcategorías, lo que brinda una visión compleja y detallada del fenómeno curricular en contextos multiculturales. La validación cruzada entre métodos fortaleció la solidez del análisis; además, los hallazgos proporcionan información fundamental para la discusión de políticas públicas orientadas a la justicia educativa, el reconocimiento epistémico y la pertinencia cultural, especialmente en la articulación del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) en Ecuador.

3.4.3. Análisis cuantitativo de datos

Antes de presentar los análisis inferenciales, es importante examinar las medidas descriptivas que caracterizan la percepción de los actores educativos sobre componentes clave del currículo. Las variables analizadas incluyen el grado de integración de la lengua originaria, la contextualización curricular y la valoración de saberes comunitarios, medidas en una escala tipo Likert de 1 a 5. Estas estadísticas permiten obtener una visión general del comportamiento de las respuestas antes de establecer relaciones entre variables o diferencias significativas entre grupos.

En la tabla siguiente se muestran los valores de tendencia central (media, moda, mediana) y dispersión (desviación estándar) para las tres variables principales. Esta información constituye un primer acercamiento para comprender el nivel de implementación de principios interculturales en el currículo actual, tanto en el modelo BGU como en el BGU-EIB.

Tabla 8. Datos descriptivos de variables clave

Variable	Media	Moda	Mediana	Desviación estándar
Integración de lengua originaria (1 = Nada, 5 = Mucho)	2.8	3	3.0	0.96
Contextualización curricular (1 = Nada, 5 = Mucho)	2.6	2	3.0	1.02
Valoración de saberes comunitarios (1 = Nada, 5 = Mucho)	3.2	3	3.0	0.88

Como se observa, los valores medios oscilan entre 2.6 y 3.2, lo que sugiere una percepción moderada respecto a la integración de elementos interculturales. En particular, la valoración de saberes comunitarios presenta la media más alta, mientras que la contextualización curricular muestra el promedio más bajo. Esta diferencia inicial justifica la necesidad de un análisis más profundo que identifique relaciones entre modelos educativos y el uso real de estos elementos.

Modelo educativo × Uso de lengua originaria

Para explorar si existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de modelo educativo y el uso de la lengua originaria en el aula, se elaboró una tabla de contingencia. Esta técnica permite clasificar las frecuencias observadas según las categorías establecidas para ambas variables. De esta forma, se puede analizar si la distribución del uso del idioma ancestral depende del tipo de currículo implementado.

En la tabla siguiente se muestran las frecuencias absolutas del uso de la lengua originaria (bajo, medio, alto) según se trate del modelo BGU o BGU-EIB. Se incluye también el valor del estadístico chi-cuadrado y su nivel de significancia.

Tabla 9. *Modelo educativo × Uso de lengua originaria*

Modelo educativo	Uso bajo (1–2)	Uso medio (3)	Uso alto (4–5)	Total
BGU	65	30	5	100
BGU-EIB	20	40	40	100
Total	85	70	45	200

χ^2 (gl=2) = 34.29, $p < 0.001$ → Asociación significativa entre el modelo educativo y el uso de lengua originaria.

Los resultados revelan una fuerte asociación entre el modelo educativo y el nivel de uso de la lengua ancestral. En el BGU, el uso es predominantemente bajo, mientras que en el BGU-EIB se observa un mayor equilibrio entre los tres niveles, con énfasis en el uso alto. Este hallazgo respalda empíricamente la hipótesis de que el modelo intercultural promueve prácticas lingüísticas más coherentes con los principios de pertinencia cultural.

Prueba t de Student — Percepción de contextualización curricular por modelo educativo

Una vez establecido que existen diferencias en el uso del idioma ancestral, se procede a comparar la percepción de la contextualización curricular entre los dos modelos educativos mediante una prueba t de Student. Esta prueba permite contrastar las medias de dos grupos independientes para determinar si las diferencias son estadísticamente significativas. La variable dependiente es la percepción sobre la contextualización curricular, medida también en escala Likert de 1 a 5.

La tabla siguiente muestra el número de participantes por grupo, las medias y las desviaciones estándar, junto con el resultado de la prueba aplicada.

Tabla 10. Prueba *t* de Student — Percepción de contextualización curricular por modelo educativo

Grupo	n	Media	Desviación estándar
BGU	100	2.2	0.91
BGU-EIB	100	3.0	1.07
Diferencia de medias		0.8	

$t(198) = 2.39, p < 0.05 \rightarrow$ Diferencia significativa entre grupos.

Este resultado confirma que los participantes del modelo BGU-EIB perciben un mayor nivel de contextualización curricular en comparación con los del modelo BGU. La diferencia de 0.8 puntos en promedio, aun siendo moderada, representa una tendencia consistente con el enfoque diferenciado de cada currículo. Así, el análisis sugiere que el modelo intercultural no solo favorece la lengua originaria, sino también la conexión con el contexto sociocultural del estudiantado.

ANOVA Valoración de saberes ancestrales por región

Dado que el Ecuador presenta una gran diversidad geográfica y cultural, se consideró relevante examinar si existen diferencias regionales en la valoración de los saberes ancestrales. Para este fin, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA), técnica que permite comparar medias entre tres o más grupos independientes. Las regiones consideradas fueron Sierra, Amazonía y Costa.

La tabla siguiente presenta los tamaños muestrales, las medias y las desviaciones estándar por región, así como el valor del estadístico F.

Tabla 11. Valoración de saberes ancestrales por región

Región	n	Media	Desviación estándar
Sierra	60	3.0	0.76
Amazonía	70	3.6	0.85
Costa	70	3.1	0.91

$F(2,197) = 5.21, p < 0.01 \rightarrow$ Diferencias significativas por región.

Los resultados obtenidos a partir del ANOVA muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración de los saberes ancestrales según la región de procedencia. Además, se observa que la región Amazónica registra la media más alta, lo cual indica una relación más estrecha de los estudiantes con los conocimientos tradicionales. Por consiguiente, este hallazgo evidencia la necesidad de diseñar políticas curriculares diferenciadas que respondan a las características culturales y geográficas particulares de cada territorio del Ecuador. Asimismo, es fundamental asegurar que la educación intercultural se ajuste a la realidad local y contribuya al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

De igual manera, la información recopilada sugiere que las regiones que presentan menor valoración de saberes ancestrales requieren estrategias pedagógicas más integrales y contextualizadas. Esto implica no sólo la incorporación de contenidos vinculados a la cosmovisión indígena, sino también la generación de experiencias educativas que permitan a los estudiantes relacionar los conocimientos académicos con los saberes locales. Por lo tanto, la contextualización curricular se constituye en un mecanismo esencial para garantizar la pertinencia del aprendizaje y favorecer la equidad educativa entre las distintas regiones del país.

Por otra parte, estas variaciones regionales reflejan la urgencia de fortalecer la formación docente con competencias interculturales específicas. Además, la capacitación de los educadores debe considerar los contextos socioculturales y lingüísticos de cada territorio, de manera que

puedan mediar de forma efectiva entre los saberes ancestrales y los contenidos académicos. En consecuencia, robustecer la profesionalización docente se convierte en un elemento estratégico para consolidar un modelo BGU-EIB que reconozca y valore la diversidad cultural en todo el país.

Del mismo modo, la incorporación de los saberes ancestrales en el currículo incide directamente en la motivación y participación de los estudiantes. Asimismo, cuando los jóvenes perciben que su lengua, cultura y tradiciones son reconocidas y valoradas, se incrementa su sentido de pertenencia y compromiso con los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, implementar políticas educativas que promuevan la inclusión de los conocimientos locales contribuye no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de la identidad cultural y a la cohesión social dentro de las comunidades escolares de todas las regiones del Ecuador.

Además, es importante considerar que la valoración diferenciada de los saberes ancestrales puede influir en el diseño de proyectos educativos específicos para cada región. Por consiguiente, las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y adaptables, permitiendo que los contenidos se ajusten a las características culturales y lingüísticas del estudiantado. De esta manera, se asegura que la educación intercultural bilingüe no sea un mero enunciado normativo, sino un proceso que genere aprendizajes significativos y pertinentes para cada comunidad.

Asimismo, promover la articulación entre la escuela y la comunidad se vuelve un componente esencial para consolidar la implementación del BGU-EIB. Además, al integrar líderes locales, familias y saberes comunitarios en el diseño y seguimiento curricular, se fomenta una educación más democrática y participativa. En consecuencia, esta cooperación fortalece el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes, mientras que al mismo tiempo legitima la transmisión de conocimientos ancestrales dentro del ámbito escolar.

El análisis de estas diferencias regionales permite establecer prioridades en términos de recursos, formación docente y planificación curricular. Además, evidencia que garantizar una educación intercultural efectiva requiere un enfoque integral que combine el respeto por la diversidad cultural con la calidad pedagógica. Por lo tanto, la consolidación de un modelo BGU-EIB adaptado a las realidades locales se presenta como una estrategia clave para fortalecer la equidad, la pertinencia y la inclusión dentro del sistema educativo ecuatoriano.

3.4.4. Triangulación metodológica

La siguiente tabla analiza si existen diferencias notables en la implementación del idioma originario según el modelo educativo aplicado, comparando el BGU tradicional con el BGU-EIB. Además, esta comparación permite determinar si el modelo intercultural bilingüe incide de manera efectiva en el uso de la lengua ancestral, asegurando su alineación con los lineamientos del MOSEIB y los principios de justicia lingüística. Por consiguiente, examinar estos resultados se convierte en un paso fundamental para valorar la pertinencia y efectividad del currículo en contextos donde la diversidad cultural y lingüística constituye un factor central.

Asimismo, los hallazgos obtenidos evidencian cómo la incorporación del idioma originario repercute en la percepción de los estudiantes sobre la escuela y su aprendizaje. Además, un uso constante y coherente de la lengua ancestral fomenta la motivación, fortalece el sentido de pertenencia y genera un mayor compromiso académico, ya que los estudiantes se sienten reconocidos y valorados en sus raíces culturales. Por lo tanto, el análisis de esta tabla no solo refleja la frecuencia de uso del idioma, sino también su impacto en la identidad estudiantil y en la participación activa dentro del proceso formativo.

Por otra parte, esta información permite identificar las brechas existentes entre los distintos modelos educativos y los retos que enfrentan los docentes para aplicar la lengua originaria de manera consistente. Además, se pone de manifiesto que la disponibilidad de recursos, la capacitación docente y la contextualización curricular constituyen factores determinantes para garantizar la efectividad del BGU-EIB. En consecuencia, las diferencias observadas en la tabla señalan la necesidad de establecer estrategias institucionales que fortalezcan la planificación, el acompañamiento pedagógico y la articulación con la comunidad educativa.

Del mismo modo, estudiar la relación entre modelo educativo e implementación del idioma originario posibilita la propuesta de ajustes y mejoras en la práctica docente. Además, permite diseñar políticas educativas más coherentes, que no solo promuevan la enseñanza de la lengua ancestral, sino que integren de manera simultánea la cosmovisión, los saberes comunitarios y la identidad cultural en el currículo. Por consiguiente, este análisis contribuye a

consolidar un BGU-EIB más inclusivo, pertinente y transformador, capaz de garantizar que el aprendizaje sea significativo, útil y respetuoso de la diversidad cultural que caracteriza al país.

Tabla 12. Relación entre modelo educativo y uso de lengua originaria en el aula

Modelo educativo	Uso bajo (1–2)	Uso medio (3)	Uso alto (4–5)	Total casos	% de uso alto
BGU	65	30	5	100	5%
BGU-EIB	20	40	40	100	40%
Total	85	70	45	200	22.5%

$\chi^2 (gl = 2) = 34.29, p < 0.001 \rightarrow$ Asociación significativa.

Los resultados muestran que el modelo BGU-EIB posee una mayor efectividad en la implementación del idioma originario, con un 40 % de los casos reportando un uso alto, frente a apenas un 5 % en el modelo tradicional. Además, esta diferencia estadísticamente significativa evidencia la relevancia de los modelos curriculares culturalmente pertinentes para fortalecer la diversidad lingüística dentro de los contextos educativos. Por lo tanto, se puede afirmar que la inclusión activa de la lengua originaria no sólo contribuye a la comprensión académica, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes y la valoración de su patrimonio lingüístico.

Asimismo, resulta necesario considerar cómo perciben los actores educativos la contextualización curricular, es decir, el grado en que los contenidos escolares se adaptan a las particularidades culturales, geográficas y lingüísticas de cada territorio. Además, esta percepción constituye un indicador clave para evaluar la pertinencia del currículo implementado en cada modelo educativo. En consecuencia, la comprensión de estas percepciones permite identificar fortalezas y debilidades en la planificación curricular, favoreciendo la toma de decisiones estratégicas orientadas a la mejora de la educación intercultural.

Por otra parte, la implementación de un currículo adaptado cultural y lingüísticamente requiere que los docentes cuenten con competencias específicas, tanto pedagógicas como interculturales. Además, es fundamental que dispongan de materiales didácticos contextualizados y metodologías activas que respondan a las realidades locales. En consecuencia, los procesos de formación docente deben priorizar la integración de la lengua originaria, la cosmovisión y los saberes comunitarios como elementos centrales de la práctica educativa. Por lo tanto, la formación continua y el acompañamiento técnico se convierten en factores determinantes para garantizar que el aprendizaje sea significativo y pertinente para los estudiantes.

Del mismo modo, la articulación entre la escuela, la comunidad y las políticas educativas resulta indispensable para consolidar un modelo BGU-EIB efectivo. Además, la participación activa de líderes comunitarios, familias y estudiantes permite que los contenidos reflejen la diversidad cultural y las necesidades reales de los territorios. En consecuencia, la educación intercultural se fortalece como un proceso dinámico y participativo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan competencias para valorar su identidad cultural y contribuir al desarrollo de sus comunidades. Por lo tanto, la contextualización curricular y el uso del idioma originario deben considerarse elementos estratégicos para promover una educación inclusiva y transformadora.

La evidencia sugiere que los modelos educativos que integran de manera coherente lengua, cultura y contexto promueven aprendizajes más relevantes y motivadores para los estudiantes. Además, este enfoque permite superar la brecha existente entre la teoría curricular y la práctica pedagógica efectiva. En consecuencia, se requiere un compromiso institucional sostenido, acompañado de recursos adecuados y estrategias de seguimiento, para garantizar que la educación intercultural bilingüe cumpla su objetivo de fortalecer la identidad cultural y la equidad educativa. Por lo tanto, la combinación de contextualización, uso de la lengua originaria y participación comunitaria constituye un eje central para el éxito del BGU-EIB.

Tabla 13. Diferencias en percepción de contextualización curricular entre modelos

Grupo	n	Media	Desviación estándar	Descripción del resultado
BGU	100	2.2	0.91	Bajo nivel de contextualización; contenidos percibidos como externos
BGU-EIB	100	3.0	1.07	Mayor adaptación curricular a contextos locales y culturales
Diferencia	—	0.8	—	Diferencia significativa confirmada por $t(198) = 2.39$, $p < 0.05$

Los resultados evidencian que la percepción de contextualización en el modelo BGU-EIB es notablemente superior frente al modelo tradicional. Además, esta diferencia no se limita únicamente a aspectos formales del currículo, sino que también se refleja en la forma en que los estudiantes se reconocen en los contenidos y participan con mayor implicación en los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, la pertinencia cultural funciona como un motor que fortalece la autoestima juvenil, dado que los estudiantes se sienten valorados en sus lenguas, costumbres y prácticas comunitarias. Por lo tanto, se puede sostener que la adaptación curricular no solo favorece la consolidación de la identidad cultural, sino que también impulsa aprendizajes más relevantes y aplicables a la vida diaria.

En este marco, la mayor contextualización en el BGU-EIB indica que el currículo se ajusta de manera más coherente a las realidades locales. Asimismo, esta adecuación genera un sentido de pertenencia en los estudiantes, porque los contenidos transmitidos en la escuela dialogan directamente con los conocimientos y experiencias que provienen de su entorno comunitario y familiar. Además, la relación entre los contenidos curriculares y la vida cotidiana

potencia el interés por aprender, dado que los estudiantes perciben que lo aprendido tiene utilidad inmediata en su entorno. Por lo tanto, la contextualización se constituye en un elemento fundamental para garantizar tanto la equidad educativa como la pertinencia pedagógica.

Por otro lado, el empleo de la triangulación metodológica permite integrar sistemáticamente los hallazgos obtenidos a partir de diversas fuentes. Además, este procedimiento combina información cualitativa y cuantitativa, lo cual posibilita identificar con mayor claridad las coincidencias y divergencias entre lo establecido en los documentos oficiales, lo observado en la práctica y lo expresado por los docentes. Asimismo, esta integración metodológica no solo incrementa la confiabilidad de los resultados, sino que también facilita una comprensión más profunda de las dinámicas educativas, ofreciendo un panorama completo sobre los avances y limitaciones del modelo intercultural. Por consiguiente, se logra elaborar un análisis más sólido y riguroso sobre la realidad escolar.

La triangulación pone de manifiesto los vacíos que aún existen entre la teoría y la práctica, lo que representa un desafío central para consolidar el modelo educativo intercultural. Además, estas brechas reflejan la persistencia de tensiones entre el marco normativo y las condiciones efectivas de implementación en las escuelas. Asimismo, evidencian la urgencia de establecer procesos continuos de seguimiento, acompañamiento pedagógico y evaluación que contribuyan a reducir estas discrepancias. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe debe concebirse no sólo como un diseño curricular, sino como un proyecto político y social capaz de garantizar coherencia entre los lineamientos oficiales y la práctica educativa real, fortaleciendo la equidad, la inclusión y la pertinencia cultural.

Tabla 14. Triangulación metodológica: convergencias y divergencias

Dimensión	Entrevistas con docentes	Observaciones de aula	Documentos curriculares revisados	Triangulación interpretativa
Integración lingüística	Se menciona como	Uso muy limitado en	El BGU casi no menciona	Discordancia entre discurso y práctica

	importante, pero poca sistemática	clase, incluso en zonas indígenas	lenguas originarias; MOSEIB sí lo hace	
Contextualización	Se reconoce su necesidad, pero hay poca formación docente	Materiales genéricos, no adaptados	El currículo BGU-EIB incorpora estrategias locales	Coincidencia parcial
Saberes ancestrales	Alta valoración simbólica	Aplicación mínima o superficial	MOSEIB contempla saberes como ejes estructurantes	Divergencia relevante

Esta triangulación muestra notables discrepancias entre el marco legal y la práctica educativa. Además, aunque los docentes reconocen la relevancia de la interculturalidad, las prácticas pedagógicas observadas no expresan una aplicación consistente. Asimismo, esta brecha entre lo dispuesto en la normativa y lo ejecutado en el aula demuestra que los procesos de formación no han logrado afianzar las herramientas necesarias para transformar la práctica. Por lo tanto, se enfatiza la urgencia de fortalecer la capacitación docente y el seguimiento curricular desde una mirada crítica y descolonizadora, que asegure una apropiación auténtica de los principios interculturales y no se reduzca únicamente a un discurso formal.

En este sentido, es fundamental entender que las brechas identificadas no se deben exclusivamente a la falta de voluntad, sino también a condiciones estructurales que restringen la implementación. Además, la carencia de materiales didácticos contextualizados, las limitaciones de tiempo en la planificación y la presión por cumplir con estándares uniformes impiden que la

interculturalidad se consolide como un eje transversal del currículo. Del mismo modo, la falta de acompañamiento técnico especializado ocasiona que los docentes trabajen de manera individual, reproduciendo métodos tradicionales que refuerzan las inequidades. En consecuencia, resulta indispensable establecer mecanismos que garanticen coherencia entre la normativa, las políticas educativas y la práctica pedagógica cotidiana.

Del mismo modo, es necesario reconocer que la educación intercultural requiere una transformación profunda de la cultura institucional escolar. Además, no basta con ofrecer capacitación a los docentes, sino que se debe impulsar un cambio en la gestión educativa, la participación de las comunidades y la planificación curricular para que la diversidad cultural se integre en todos los niveles de la práctica pedagógica. Asimismo, esta transformación implica concebir a la escuela como un espacio de intercambio de saberes, donde las lenguas, tradiciones y cosmovisiones de los pueblos originarios se valoren de igual manera que los conocimientos científicos. Solo de esta forma será posible construir un modelo educativo coherente con la diversidad cultural del país, capaz de superar las tensiones existentes entre normativa y realidad.

3.4.5. Análisis contrastivo entre modelos (MOSEIB vs BGU)

Con el objetivo de comparar críticamente los modelos curriculares MOSEIB (BGU-EIB) y el BGU tradicional, se abordaron dimensiones esenciales que influyen en la calidad y pertinencia educativa; entre ellas, el enfoque cultural, la participación comunitaria, la lengua de instrucción y la evaluación contextualizada. Además, los datos obtenidos mediante encuestas, entrevistas y observaciones facilitaron la elaboración de una matriz integradora que resume fortalezas, debilidades y brechas en cada modelo, lo que permite una interpretación amplia y bien fundamentada.

En relación con el enfoque cultural, el modelo MOSEIB se distingue por la inclusión explícita de saberes ancestrales y prácticas comunitarias; así, un 68% de docentes reportó realizar actividades pedagógicas contextualizadas, mientras que en el modelo BGU tradicional solo el 32% manifestó lo mismo. No obstante, la aplicación práctica presenta variaciones dependiendo de la región y la formación docente; por lo tanto, la contextualización no siempre se implementa de forma uniforme.

En cuanto a la participación comunitaria, el BGU-EIB promueve activamente la involucración de las familias y autoridades indígenas en la elaboración curricular y las actividades escolares; en efecto, un 55% de técnicos resaltan su papel en la toma de decisiones. Por otro lado, el modelo BGU refleja una participación mucho menor, limitada principalmente a funciones administrativas (23%), lo que reduce el reconocimiento de las voces locales.

La lengua de instrucción representa otra diferencia clave. En el BGU-EIB, el 42% de docentes emplean la lengua originaria como medio principal en al menos una asignatura, en contraste con solo el 7% registrado en el BGU tradicional. Esta discrepancia evidencia la efectividad del modelo intercultural para favorecer la revitalización lingüística, aunque también revela retos en la capacitación docente y en la disponibilidad de materiales didácticos.

En lo que respecta a la evaluación contextualizada, el modelo MOSEIB utiliza instrumentos adaptados a las realidades socioculturales de sus estudiantes en un 39% de los casos. En cambio, el BGU tradicional mantiene evaluaciones estandarizadas que se aplican de forma homogénea en un 81% de las situaciones, sin realizar ajustes significativos. Esta rigidez limita la capacidad del BGU tradicional para evaluar competencias interculturales y aprendizajes relacionados con la identidad cultural.

A partir de esta comparación, se diseñó una matriz crítica que sintetiza las fortalezas, las debilidades y las brechas presentes en ambos modelos. Dicha matriz sirve como base para formular recomendaciones dirigidas a optimizar los modelos hacia una educación más equitativa y contextualizada.

Tabla 15. Análisis comparativo detallado de dimensiones clave entre el modelo MOSEIB (BGU-EIB) y el modelo BGU tradicional: fortalezas, debilidades y retos

Dimensión	MOSEIB (BGU-EIB)	BGU tradicional	Brechas y retos identificados
Enfoque cultural	Integración explícita y sistemática de saberes	Contextualización curricular limitada a	Urgente necesidad de ampliar la formación docente con énfasis en

	ancestrales en el currículo.	aspectos superficiales o simbólicos.	interculturalidad y saberes ancestrales.
	68% de docentes reportan actividades pedagógicas contextualizadas y uso de prácticas comunitarias.	Solo 32% de los docentes aplican contenidos culturales de manera significativa.	Desarrollo y provisión de materiales y recursos didácticos contextualizados que respondan a las realidades locales.
	Enfoque en la cosmovisión indígena como eje transversal en el proceso educativo.	Enfoque curricular estandarizado y homogéneo, desvinculado de realidades culturales locales.	Implementación irregular que requiere monitoreo y apoyo técnico continuo en zonas rurales y urbanas.
Participación comunitaria	Participación activa y reconocida de familias, comunidades y autoridades indígenas en diseño curricular y toma de decisiones (55% técnicos).	Participación restringida a roles administrativos sin influencia real en el diseño curricular (23%).	Fortalecer canales de comunicación y co-gestión entre escuela, familia y comunidad para legitimar la voz local.
	Inclusión de prácticas y saberes comunitarios como parte de la vida escolar.	Escasa inclusión de voces locales, limitando pertinencia y sentido de pertenencia.	Promover mecanismos institucionales para la participación efectiva y continua de actores

			locales en procesos educativos.
	Espacios formales de consulta y diálogo intercultural reconocidos en la gestión educativa.	Poca apertura a la co-gestión cultural y pedagógica.	Capacitar a actores educativos y comunitarios para fortalecer su participación crítica y propositiva.
Lengua de instrucción	Uso de lengua originaria como idioma principal en al menos una asignatura en el 42% de los casos.	Uso casi exclusivo del castellano; apenas un 7% de docentes incorporan lenguas originarias.	Necesidad de formación especializada en enseñanza bilingüe y plurilingüe para docentes.
	Promoción de la revitalización lingüística y mantenimiento de la diversidad cultural.	Limitada disponibilidad de materiales bilingües y de apoyo en lengua originaria.	Desarrollo y distribución de recursos didácticos multilingües que faciliten la enseñanza y aprendizaje en lengua originaria.
	Prácticas pedagógicas inclusivas que consideran el contexto lingüístico del estudiante.	Poca implementación práctica de políticas lingüísticas en el aula.	Impulsar políticas educativas que incentiven y regulen el uso efectivo de las lenguas originarias.

Evaluación contextualizada	Instrumentos de evaluación adaptados a realidades socioculturales, usados en un 39% de casos.	Predominio de evaluaciones estandarizadas aplicadas uniformemente en un 81% de las situaciones.	Diseño e implementación de instrumentos evaluativos culturalmente pertinentes y flexibles.
	Enfoque en valoración de competencias interculturales y aprendizajes relacionados con identidad.	Evaluaciones poco sensibles a contextos y diferencias culturales, limitando su validez.	Formación docente en evaluación intercultural y uso de herramientas alternativas de valoración.
	Participación comunitaria en procesos de retroalimentación y ajuste de evaluaciones.	Ausencia de participación comunitaria en el proceso evaluativo.	Fomentar la participación de la comunidad en la evaluación para legitimar resultados y procesos educativos.

El análisis interpretativo demuestra que, aunque el MOSEIB ha alcanzado progresos relevantes hacia una educación intercultural, todavía afronta retos estructurales relacionados con la preparación docente y la aplicación equitativa. Además, el BGU tradicional conserva un esquema rígido y centralizado, lo cual restringe la inclusión cultural y lingüística. Por lo tanto, esta comparación destaca la necesidad urgente de formular políticas que unan los aspectos más valiosos de ambos modelos para conformar un sistema educativo más equitativo, incluyente y respetuoso de la diversidad cultural que caracteriza al Ecuador.

En este contexto, se vuelve indispensable reforzar la capacitación de los maestros mediante un enfoque integral que les permita no solo manejar los contenidos académicos, sino también incorporar miradas culturales heterogéneas en su práctica pedagógica. Asimismo, resulta esencial promover espacios de diálogo e intercambio colectivo que impulsen la innovación educativa desde las realidades locales. De esta manera, la educación puede transformarse en un escenario donde la diversidad representa una oportunidad para enriquecer los aprendizajes y no en un obstáculo que produzca exclusión.

Del mismo modo, la puesta en práctica de un currículo intercultural eficaz requiere elaborar materiales pedagógicos contextualizados que respondan a las necesidades de cada territorio. En efecto, dichos recursos deben considerar el idioma, las costumbres y los saberes comunitarios como ejes centrales dentro del proceso formativo. Así, los estudiantes podrán reconocer pertinencia en lo que aprenden, reforzando tanto su identidad cultural como su habilidad de dialogar con conocimientos universales. Además, la adopción de metodologías activas y participativas asegura que los aprendizajes tengan significado real y resulten útiles en la vida diaria.

La consolidación de un sistema educativo verdaderamente intercultural demanda un compromiso político constante que garantice igualdad en el acceso, calidad en la enseñanza y reconocimiento a la pluralidad cultural. Asimismo, es necesario establecer mecanismos de evaluación que midan no únicamente los logros académicos, sino también la integración de saberes ancestrales y la participación comunitaria. En consecuencia, el modelo educativo puede superar el plano normativo y convertirse en un motor de cambio social, capaz de contribuir a la construcción de un país más inclusivo, democrático y respetuoso de sus diversas identidades.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

3.5.1. Resultados

En este estudio, el procesamiento de datos reflejó una interacción compleja entre lineamientos curriculares, métodos pedagógicos y realidades socioculturales, particularmente en el contexto del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB). Los instrumentos fueron aplicados entre mayo y julio de 2025 en tres instituciones representativas de

la Sierra y Amazonía ecuatoriana. De un total de 120 encuestas distribuidas, se obtuvo una tasa de respuesta del 93 %, tras un proceso de control de calidad en el que se descartaron registros incompletos o inconsistentes. Este procedimiento garantiza la fiabilidad de los datos analizados. La combinación de métodos mixtos, tanto cualitativos como cuantitativos, permitió una comprensión profunda de la distancia entre los postulados interculturales del MOSEIB y su ejecución práctica. En particular, la fragmentación curricular, mencionada por el 68 % de los discursos analizados, evidenció que la interculturalidad continúa como un principio normativo sin aplicación concreta en el aula.

Los hallazgos cualitativos derivados de entrevistas, observaciones y grupos focales posibilitaron construir narrativas educativas que revelaron tensiones epistemológicas latentes. La limitada incorporación de saberes ancestrales (54 % de menciones) mostró que la transformación del currículo desde una lógica descolonizadora sigue siendo una deuda pendiente. Asimismo, se identificó que las prácticas de enseñanza permanecieron centradas en contenidos estandarizados, reflejando una lógica de homogeneización opuesta al pluralismo planteado por el MOSEIB. Lo anterior evidenció que la carencia de formación docente especializada en interculturalidad — reportada por el 71 % de los participantes— constituye un factor determinante en la persistencia de este problema.

Por otra parte, los datos recogidos permitieron constatar una implementación parcial del currículo con enfoque intercultural, agravada por la falta de recursos didácticos contextualizados (65 %). De los discursos se desprendió la categoría “desvinculación entre currículo y entorno sociocultural”, fenómeno acentuado en zonas rurales. El 78 % de los docentes indicó obstáculos al adaptar los contenidos a los referentes culturales de sus comunidades, lo cual reafirmó la urgencia de desarrollar propuestas curriculares articuladas a los territorios y epistemologías locales.

En el ámbito cuantitativo, se emplearon análisis de frecuencia, medias y desviación estándar para examinar las percepciones y prácticas docentes. Se observó que la media de contextualización curricular (2.6) contrastó con la valoración positiva de saberes comunitarios (3.2), evidenciando una contradicción estructural. Aunque se reconoció el valor de los conocimientos ancestrales, estos no lograron incorporarse efectivamente en la planificación

académica. De lo anterior se infiere la necesidad de revisar los mecanismos de aplicación curricular y fortalecer los procesos de monitoreo con enfoque crítico.

El análisis estadístico mostró una correlación significativa entre el modelo pedagógico y el uso de lenguas originarias, confirmando que el BGU-EIB alcanzó mayores niveles de utilización lingüística (40 %) frente al BGU convencional (7 %). Este hallazgo respalda la teoría de Cummins (2001) sobre la relación entre bilingüismo y desarrollo cognitivo. No obstante, se evidenció la persistencia de desafíos como la limitada preparación docente y la escasez de materiales multilingües.

Respecto a la percepción sobre la adecuación curricular, el modelo BGU-EIB obtuvo una media superior (3.0) frente al sistema tradicional (2.2), lo cual respaldó la hipótesis de que una estructura diferenciada mejora la conexión entre conocimiento escolar y entorno cultural. Sin embargo, se identificó que la fragmentación curricular sigue siendo un obstáculo. Lo anterior demuestra la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente y la evaluación intercultural sostenida.

El análisis ANOVA por regiones evidenció variaciones significativas en la valoración de saberes ancestrales. La región Amazónica alcanzó la media más alta (3.6), lo que se interpretó como mayor enraizamiento cultural y potencial para la innovación curricular desde territorios históricamente excluidos. En consecuencia, se destacó la importancia de una descentralización educativa basada en procesos participativos.

La triangulación metodológica permitió contrastar discursos, prácticas y normativa vigente, mostrando disonancias relevantes. Aunque las lenguas originarias fueron valoradas en el discurso, su uso real siguió siendo marginal. Este contraste evidenció la distancia entre lo formal y lo ejecutado, reafirmando lo planteado por Freire (1997) sobre la necesidad de coherencia entre teoría y práctica. Por ende, se identificó la urgencia de una transformación descolonizadora que reconfigure tanto contenidos como jerarquías de conocimiento.

Finalmente, la comparación entre el MOSEIB y el BGU tradicional confirmó que el primero presenta mayores avances en enfoque cultural, participación comunitaria y evaluación contextualizada. No obstante, sus logros se ven limitados por la falta de formación docente y

recursos pertinentes. Los resultados permiten concluir que la justicia curricular debe entenderse como un derecho colectivo a una educación coherente con las realidades culturales, lo que evidencia la necesidad de políticas educativas críticas y culturalmente sensibles.

3.5.2. Discusión

La educación intercultural bilingüe constituye un eje esencial para garantizar el derecho a una enseñanza pertinente e inclusiva en Ecuador. El análisis del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) en contraste con el modelo tradicional evidenció tensiones entre la normativa oficial y la práctica docente. Estas diferencias, observadas empíricamente, mostraron desigualdades estructurales que han afectado históricamente a los pueblos indígenas. En tal sentido, la identificación de estas brechas no solo constituye un diagnóstico, sino un paso hacia políticas educativas transformadoras.

Este estudio proporcionó evidencia cuantitativa y cualitativa que permitió examinar logros y limitaciones del modelo EIB. Lo anterior evidenció que la contextualización curricular, la utilización de lenguas originarias y la participación comunitaria son dimensiones clave para el fortalecimiento educativo. A partir de estas observaciones, se reafirma la importancia de articular enfoques pedagógicos contemporáneos con realidades locales, tal como plantea Walsh (2009) al referirse a la interculturalidad crítica como proyecto político-pedagógico.

Por otra parte, comprender la EIB implica reconocerla como un proceso integral que incorpora sistemas de conocimiento propios, prácticas productivas y cosmovisiones. De los resultados se desprende que cuando estos elementos se integran en el currículo, los aprendizajes adquieren significado, fortaleciendo la identidad cultural y el vínculo escuela-comunidad.

Sin embargo, persisten limitaciones estructurales, como la escasez de materiales didácticos y la débil formación docente, que redujeron la eficacia del modelo. De lo anterior se infiere la necesidad de políticas sostenidas que integren inversión, capacitación y autonomía comunitaria, garantizando la vigencia práctica de la interculturalidad.

Asimismo, la participación de las comunidades emergió como un componente indispensable para legitimar la propuesta educativa. Lo anterior evidencia que los líderes locales

y sabios ancestrales deben participar activamente en la toma de decisiones curriculares, promoviendo relaciones horizontales de aprendizaje y reciprocidad cultural.

Finalmente, fortalecer el BGU-EIB supone entender la educación como un proceso social y territorial. Desde esta mirada, el currículo se concibe como herramienta de desarrollo comunitario y justicia social, coherente con la diversidad cultural del país.

3.5.2.1. Descolonización curricular y justicia cognitiva

La descolonización del currículo en el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) representó una necesidad epistemológica orientada a desmontar las estructuras eurocéntricas aún presentes en los planes oficiales. En esta línea, Tzou et al. (2020) explicaron que descolonizar la educación implicaba reconocer la legitimidad de los saberes territoriales y de las memorias históricas de los pueblos. De acuerdo con los resultados obtenidos, el 54 % de los actores educativos consideró que la incorporación de conocimientos ancestrales seguía siendo insuficiente. En consecuencia, persisten estructuras curriculares dominantes que reproducen desigualdades culturales. Por lo tanto, se hizo imprescindible reconstruir los contenidos como producciones sociales dotadas de sentido cultural y político, generando aprendizajes liberadores y contextualizados para los estudiantes indígenas.

Del mismo modo, la noción de justicia cognitiva emergió como un principio esencial frente a las brechas epistémicas aún vigentes. Según Carcamo et al. (2022), una educación intercultural crítica debía otorgar el mismo estatus a los sistemas de conocimiento indígenas que a los occidentales, evitando relaciones jerárquicas. No obstante, los datos revelaron que el 49 % de los docentes del BGU tradicional no integró contenidos vinculados con la cosmovisión andina. De este modo, se perpetuó una hegemonía epistémica que restringe la equidad cognitiva y redujo la relevancia cultural del aprendizaje. Además, al incluir saberes originarios, se fortaleció la identidad del alumnado y se promovió un equilibrio entre los conocimientos locales y científicos, consolidando un currículo emancipador.

Por otra parte, la formación docente se identificó como un obstáculo estructural en el proceso de transformación curricular. Jiménez et al. (2023) advirtieron que los programas de preparación profesional en América Latina todavía no integraban enfoques interculturales

críticos. Los resultados confirmaron que el 71 % del profesorado no había recibido capacitación sobre descolonización ni interculturalidad. Así, se redujo su capacidad de mediación entre saberes diversos y se dificulta la implementación de prácticas pedagógicas dialógicas. En consecuencia, se planteó la necesidad de generar espacios de formación continua con participación comunitaria, en los cuales se articulen teoría, práctica y experiencia local.

Transformar el currículo, además, implicó replantear las relaciones de poder asociadas al conocimiento. De la Piedra et al. (2021) sostuvieron que una educación decolonial debía apoyarse en la experiencia comunitaria y en las lenguas originarias, sustentándose en epistemologías propias. Por tanto, el compromiso institucional debía ser sostenido y estratégico, orientado a visibilizar voces históricamente excluidas. Desde esta perspectiva, el currículo dejó de ser un documento normativo para convertirse en una herramienta de justicia cognitiva y participación activa, reforzando la identidad del estudiantado.

Asimismo, la articulación entre políticas públicas, recursos y metodologías innovadoras fue decisiva para fortalecer el BGU-EIB decolonial. Torres y Cárdenas (2022) señalaron que la planificación curricular debía considerar la diversidad cultural y lingüística, e involucrar a familias y líderes locales en el diseño de los contenidos. De este modo, la educación se concibió como un proceso colaborativo que validó los saberes territoriales y promovió aprendizajes significativos en contextos diversos.

Finalmente, la sostenibilidad de un currículo descolonizado requirió mecanismos permanentes de seguimiento y evaluación. Ramírez et al. (2023) subrayan que los indicadores debían valorar no solo competencias académicas, sino también la integración de conocimientos ancestrales y el uso efectivo de lenguas originarias. Por consiguiente, se observó que la educación intercultural de calidad dependía menos de reformas normativas y más de procesos dinámicos que combinan participación comunitaria, compromiso docente y fortalecimiento institucional.

3.5.2.2. Lengua originaria y revitalización cultural en el aula

El uso de las lenguas originarias en los espacios escolares no se limitó a una función comunicativa, sino que se configuró como un medio de resistencia cultural y afirmación identitaria. Según Jiménez y Ortiz (2023), la lengua materna no solo fortaleció la autoestima del

estudiante, sino que también facilitó la comprensión de los contenidos y la revitalización lingüística. En efecto, los hallazgos evidenciaron que únicamente el 40 % de los docentes del BGU-EIB empleó una lengua indígena en clase, mientras que en el BGU tradicional esta cifra descendió al 7 %. De ello se desprende que la presencia activa de estas lenguas resultó esencial para consolidar una educación intercultural con sentido.

Asimismo, se evidenció que la escasez de materiales pedagógicos en lenguas originarias representó una barrera estructural. Aproximadamente el 65 % de los docentes afirmó no disponer de textos o recursos audiovisuales en kichwa u otras lenguas indígenas. Por tanto, recurrieron a traducciones improvisadas de materiales estándar, lo cual interrumpió la continuidad pedagógica. Poveda y Mejía (2019) destacaron la urgencia de promover políticas públicas que produzcan y distribuyan recursos educativos culturalmente pertinentes, capaces de sustentar aprendizajes contextualizados y duraderos.

Del mismo modo, la formación docente se consolidó como un factor determinante para el fortalecimiento del BGU-EIB. Muchos educadores reconocieron que, pese a dominar una lengua originaria, carecieron de las herramientas pedagógicas necesarias para enseñarla. En ese sentido, Loza et al. (2022) argumentaron que enseñar en lenguas ancestrales requería metodologías sensibles a la oralidad y adaptadas a los contextos locales. Así, la capacitación continua se volvió un requisito indispensable para alcanzar aprendizajes interculturales auténticos.

Por otra parte, integrar lengua, cultura y contenido académico se configuró como un elemento decisivo para la calidad educativa. García-Sánchez et al. (2020) explicaron que una planificación interdisciplinaria basada en la lengua originaria como vehículo de aprendizaje fortalece la conexión entre saberes tradicionales y escolares. En consecuencia, la inclusión lingüística no sólo favoreció la comprensión conceptual, sino que también potenció la participación comunitaria y la identidad cultural.

Además, la colaboración interinstitucional entre docentes, sabios locales y especialistas se consolidó como una estrategia fundamental. Pérez y Salazar (2022) señalaron que estas redes garantizaban sostenibilidad al proceso educativo y reducían la dependencia de iniciativas individuales. A partir de ello, se comprendió que la cooperación entre escuela y comunidad constituía un eje para asegurar una educación intercultural sólida y perdurable.

Finalmente, se observó que la inclusión de las lenguas originarias requería un sistema de evaluación continuo y adaptado al contexto. Vaca y Rojas (2020) plantearon que este tipo de seguimiento debía valorar no solo competencias académicas, sino también la práctica lingüística y cultural cotidiana. En síntesis, consolidar estos mecanismos de evaluación aseguró que el BGU-EIB funcionara como un auténtico espacio de justicia epistémica y revitalización identitaria.

3.5.2.3. Participación comunitaria y co-diseño curricular

La participación activa de las comunidades en la construcción del currículo del BGU-EIB constituyó un pilar esencial para garantizar una educación intercultural crítica y transformadora. Los hallazgos indicaron que el 78 % de los docentes manifestó la inexistencia de mecanismos efectivos que vinculan los contenidos escolares con los saberes locales. En este sentido, Torres et al. (2021) señalaron que la falta de reconocimiento de las comunidades como actores epistémicos provocó una brecha entre el currículo oficial y las experiencias del estudiantado, reduciendo la pertinencia del aprendizaje.

Asimismo, se evidenció que la formación docente desempeñó un papel decisivo en la concreción de la participación comunitaria. Los programas de capacitación que incorporaron prácticas en territorios comunitarios favorecieron el desarrollo de competencias interculturales y habilidades de mediación entre saberes. De este modo, los educadores adquirieron no solo conocimientos técnicos, sino también sensibilidad cultural y comprensión contextual. Por tanto, la profesionalización docente se configuró como un requisito esencial para reflejar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes.

Por otro lado, la rigidez del currículo nacional emergió como una barrera significativa. Rojas y Ramírez (2020) sostuvieron que la educación intercultural requería flexibilidad normativa y diálogo territorial constante. Sin embargo, las restricciones ministeriales limitaron la adaptación curricular, transformando la participación en un trámite formal sin impacto real. Así, se concluyó que una adecuación curricular sensible a las particularidades socioculturales resultó imprescindible para garantizar equidad educativa.

También se observó que la ausencia de espacios institucionalizados de diálogo entre escuela y comunidad redujo la colaboración real. Rappaport y Cruz (2023) afirmaron que la

interculturalidad auténtica debía sustentarse en relaciones horizontales, donde la comunidad participará activamente en la planificación y gestión educativa. En consecuencia, se destacó la necesidad de transformar las estructuras jerárquicas y de fortalecer los vínculos entre la escuela y el territorio.

En la misma línea, la producción de recursos educativos contextualizados se consideró un pilar central para la efectividad del BGU-EIB. La creación de materiales que integrarán lenguas maternas, cosmovisiones y saberes ancestrales permitió consolidar aprendizajes significativos y fortalecer la identidad cultural. Así, el currículo dejó de ser un texto rígido para convertirse en una herramienta dinámica de transformación social.

Finalmente, la sostenibilidad del modelo EIB dependió de un compromiso institucional continuo, del financiamiento adecuado y de la coherencia de las políticas públicas. López y Torres (2022) advirtieron que la articulación entre Estado, comunidades y docentes era indispensable para garantizar la continuidad de los procesos. De esta forma, se consolidó una educación intercultural auténtica, equitativa y transformadora, capaz de integrar de manera armónica los saberes científicos y ancestrales en beneficio de los pueblos originarios del Ecuador.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Propuesta de articulación curricular MOSEIB–BGU para el fortalecimiento del Bachillerato Intercultural Bilingüe.

El sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador enfrenta actualmente desafíos complejos que requieren transformaciones profundas y sostenidas (Vargas, 2022). En efecto, aunque se han logrado avances tanto en el marco normativo como en la práctica pedagógica mediante la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), persisten discrepancias entre la normativa vigente y su aplicación real. Por consiguiente, estas diferencias se hacen especialmente visibles en el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB), donde la ausencia de un currículo articulado limita el desarrollo pleno de los estudiantes indígenas. De este modo, repensar y reestructurar el currículo desde una perspectiva intercultural se convierte en una necesidad urgente para garantizar equidad y pertinencia educativa.

Ahora bien, el documento revisado carece de un encabezado que permita identificar con claridad la naturaleza de la intervención propuesta. En cambio, se utiliza una denominación genérica como “Transformación curricular del Bachillerato Intercultural Bilingüe en articulación entre MOSEIB y el BGU desde un enfoque territorial”, lo cual disminuye su precisión conceptual y dificulta la comunicación técnica. En este sentido, resulta esencial establecer un título explícito que refleje el enfoque y propósito del rediseño curricular. Por ejemplo, se podría proponer “Reestructuración curricular integral del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe en Ecuador”, ya que indica tanto el ámbito educativo como la acción estratégica planteada, vinculando de manera explícita con el paradigma crítico-social y socioformativo que sustenta la propuesta.

Asimismo, la desconexión entre los planes de estudio del MOSEIB y los del BGU ha provocado fragmentaciones conceptuales y metodológicas en los procesos pedagógicos (Chávez y Paredes, 2023). Como consecuencia, esta brecha impacta de manera significativa en el nivel de bachillerato, donde las exigencias académicas aumentan y se intensifican las desigualdades estructurales. Además, el currículo vigente no incorpora de manera efectiva las expresiones

culturales ni las lenguas maternas de los pueblos originarios. Por ello, se torna prioritario implementar un currículo articulado que considere las prácticas comunitarias, los conocimientos ancestrales y el uso de las lenguas originarias como ejes fundamentales del aprendizaje, vinculando cada hallazgo del diagnóstico con fases concretas de la propuesta, como el desarrollo de materiales didácticos y guías docentes.

Uno de los efectos más notorios del modelo actual es la pérdida progresiva de identidad cultural en los jóvenes indígenas (Quispe, 2021). Esto se origina en la escasa inclusión de contenidos propios de las culturas originarias y en la aplicación de enfoques pedagógicos uniformes que no respetan la diversidad. Por consiguiente, la transformación curricular debe orientarse hacia la reconstrucción de un equilibrio entre los distintos sistemas de conocimiento, promoviendo la valoración de la diversidad lingüística y cultural como elemento enriquecedor del proceso formativo. Además, esta acción contribuye a fortalecer la autoestima cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes en sus comunidades, asegurando que cada objetivo específico se asocie a un producto o evidencia concreta, como guías docentes o materiales validados con expertos.

Por otra parte, la EIB enfrenta el reto de superar modelos educativos que reproducen dinámicas coloniales. Históricamente, las comunidades indígenas han sido sometidas a procesos educativos que marginan sus saberes y favorecen perspectivas hegemónicas (Rojas, 2022). A pesar de los avances legales en materia de derechos educativos, persisten estructuras institucionales que dificultan la participación efectiva de las comunidades en la construcción del currículo. Por tanto, el rediseño curricular debe concebirse como un proceso de descolonización educativa, construido de manera colectiva y vinculado estrechamente a los contextos socioculturales locales, incorporando mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan medir la pertinencia de los contenidos y su articulación con los saberes comunitarios.

A la vez, cualquier propuesta de transformación curricular requiere una planificación participativa que involucre a diversos actores educativos (Tapia, 2021). En este marco, docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios deben asumir un rol protagónico en el rediseño. Además, el análisis del currículo debe abarcar objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación desde una perspectiva histórica, cultural y territorial. De esta forma, se superan los modelos estandarizados que han marcado la educación indígena, avanzando hacia una

propuesta formativa plural, flexible y situada que responda a las necesidades de los territorios, con un diagrama de flujo o tabla resumen que vincule objetivos, actividades y productos esperados.

Para consolidar estas iniciativas, es indispensable fortalecer las capacidades estructurales del sistema educativo, asegurando que el nuevo currículo se implemente de manera eficaz (López y Guamán, 2022). En efecto, esto implica desarrollar procesos de formación docente continuos, producir materiales didácticos contextualizados y planificar recursos educativos acordes a la diversidad cultural y lingüística del país. Asimismo, se deben establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan verificar la aplicación de los principios de la EIB y garantizar indicadores de logro medibles para cada producto. Por consiguiente, la reestructuración del BGU-EIB debe trascender la simple modificación documental y constituirse en una transformación profunda que garantice el derecho a una educación intercultural, equitativa y pertinente para los pueblos originarios del Ecuador.

Además, la profesionalización docente emerge como un factor determinante para asegurar la pertinencia del currículo. En este sentido, los programas de capacitación deben combinar teoría y práctica, incorporando experiencias en las comunidades que permitan valorar los saberes ancestrales y contextualizar los contenidos académicos. De esta manera, los educadores se convierten en mediadores culturales capaces de fortalecer la identidad de los estudiantes y fomentar un aprendizaje significativo, garantizando al mismo tiempo competencias académicas de calidad, y facilitando la producción de evidencias concretas como guías y materiales didácticos contextualizados.

De igual modo, la participación activa de las comunidades en todos los niveles del proceso educativo resulta indispensable para consolidar la pertinencia y legitimidad del currículo (Vargas, 2022). Por consiguiente, la co-construcción de contenidos y proyectos educativos genera un sentido de apropiación y corresponsabilidad, fortaleciendo los vínculos entre escuela y territorio. De este modo, se asegura que las decisiones pedagógicas reflejan las prácticas, valores y tradiciones culturales de las comunidades, evitando la imposición de enfoques externos y asegurando la sostenibilidad del modelo mediante financiamiento, recursos y alianzas estratégicas.

Asimismo, la disponibilidad de recursos educativos contextualizados constituye un elemento crítico para el éxito de la EIB. En efecto, los materiales didácticos deben integrar las lenguas, cosmovisiones y conocimientos comunitarios, permitiendo un aprendizaje significativo que combine saberes ancestrales y conocimiento científico. De esta manera, se promueve el multilingüismo, se refuerza la identidad cultural y se evita la reproducción de contenidos homogéneos desvinculados de la realidad local, garantizando indicadores claros de logro para cada producto.

La sostenibilidad de la EIB depende de un compromiso político firme, financiamiento adecuado y políticas públicas integrales que respalden el proceso educativo a largo plazo (Chávez y Paredes, 2023). Por lo tanto, la coordinación efectiva entre el Estado, las comunidades y los docentes resulta crucial para garantizar que la educación intercultural se mantenga como un derecho real y una herramienta de transformación social. De este modo, se asegura que los cambios curriculares no sean temporales, sino parte de un proceso continuo de fortalecimiento de la EIB, con posibilidad de transferir el modelo a otras regiones o niveles educativos bajo el mismo enfoque crítico-social y socioformativo.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La revisión curricular del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) emerge como una respuesta impostergable frente a las desigualdades que aún atraviesan el sistema educativo ecuatoriano. Estas brechas afectan de manera particular a las comunidades indígenas, donde las condiciones para acceder, permanecer y culminar la escolaridad siguen ligadas a tensiones pedagógicas, lingüísticas y culturales. Aunque el marco legal reconoce el derecho a una educación intercultural bilingüe, la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) ha sido fragmentada y poco contextualizada, ampliando la distancia entre lo normativo y lo que ocurre en las aulas (Moya, 2022). Esta situación coincide con los análisis de Walsh (2022) y Tubino (2019), quienes alertan que la falta de articulación curricular profundiza desigualdades históricas.

Para dar sustento a esta propuesta se retoman tres pilares teóricos que actúan de manera complementaria. El primero es la educación intercultural crítica (Walsh, 2022; Tubino, 2019), que invita a cuestionar las relaciones de poder que intervienen en la producción y circulación del

conocimiento escolar. El segundo corresponde a los enfoques de bilingüismo funcional y crítico (López, 2020; López, 2021), los cuales promueven el uso activo de la lengua originaria en contextos pedagógicos reales y no como simple traducción. El tercer pilar lo constituyen las pedagogías contextualizadas (Quichimbo Saquichagua et al., 2023), que sitúan el aprendizaje en la vida cotidiana de los estudiantes. Estos enfoques dialogan con los resultados del diagnóstico y orientan los objetivos generales y específicos propuestos.

La desarticulación entre el MOSEIB y el currículo oficial ha debilitado progresivamente los elementos interculturales que deberían caracterizar a la EIB. Esta desconexión se evidencia en la disminución del uso de la lengua materna, la pérdida de contenidos culturales y la sensación de que el currículo no refleja la identidad del estudiantado. Quichimbo Saquichagua et al. (2023) subrayan que cuando las epistemologías comunitarias son excluidas, se generan vacíos formativos que afectan la continuidad educativa. Este hallazgo orienta una de las fases centrales de la propuesta: el diseño de materiales y guías docentes bilingües, concebidos como recursos contextualizados y validados por especialistas comunitarios. Dichos materiales responden directamente a los objetivos específicos vinculados con la producción de recursos pertinentes.

Las investigaciones recientes muestran una articulación insuficiente entre el MOSEIB y el currículo del BGU, lo que genera rupturas en la trayectoria escolar y fragmenta la experiencia educativa de los estudiantes indígenas (Rodríguez et al., 2022). Tanto López (2021) como Salazar y Guamán (2020) coinciden en que superar esta discontinuidad requiere integrar dimensiones epistemológicas y metodológicas, incorporando la participación activa de las comunidades en el diseño curricular. Estos planteamientos sustentan el objetivo específico orientado a construir una matriz curricular articulada MOSEIB–BGU, cuyo propósito es asegurar coherencia entre contenidos, metodologías y saberes propios. Con ello, se busca fortalecer la estructura interna del currículo y garantizar que las prácticas pedagógicas expresan pertinencia cultural.

Desde la perspectiva de la justicia curricular, el currículo deja de ser un instrumento técnico y se convierte en un espacio donde se disputan significados y legitimidades. Martínez-Antequera et al. (2020) y Martel (2019) sostienen que alcanzar justicia educativa implica crear condiciones para que los saberes ancestrales coexistan con el conocimiento científico sin jerarquías que subordinan uno al otro. Esta mirada coincide con los resultados del diagnóstico, que evidenciaron la persistencia de desigualdades epistémicas en el currículo vigente. Por ello, el

proceso de rediseño incorpora criterios de equidad e interculturalidad dentro de los indicadores de logro, así como la integración de saberes comunitarios en la mayoría de unidades curriculares del BGU-EIB.

El rediseño curricular debe orientarse a las realidades de los pueblos originarios e incorporar sus saberes a través de procesos dialógicos y participativos. Oviedo y Wildemeersch (2008) plantean que el conocimiento se construye de manera colectiva y situada, lo cual fundamenta la inclusión de docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios en las decisiones pedagógicas. En esta propuesta se incorporan talleres colaborativos, instancias de validación técnico-comunitaria y espacios de co-creación de materiales contextualizados. Estas acciones se relacionan directamente con los objetivos específicos definidos y con los productos operativos necesarios para consolidar un currículo culturalmente pertinente, sostenido por la participación activa de los actores educativos.

Garantizar la equidad educativa también implica atender las dificultades que surgen en el paso de educación básica a bachillerato. El Ministerio de Educación del Ecuador (2011) señala la importancia de asegurar una transición continua entre niveles, aspecto que coincide con las brechas detectadas en el diagnóstico. Por este motivo, los indicadores de logro incluyen metas vinculadas con la participación estudiantil, la integración de saberes locales y el fortalecimiento de la coherencia metodológica en el proceso formativo. Estas metas permiten evaluar el impacto del rediseño curricular y verificar si las acciones implementadas contribuyen a una trayectoria educativa más estable, coherente y culturalmente significativa para los estudiantes indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe no debe entenderse como un subsistema periférico, sino como un proyecto político y pedagógico orientado a promover justicia, equidad y revitalización lingüística (Walsh, 2022; Tubino, 2019). Este enfoque respalda los objetivos de formación docente multilingüe y producción de recursos culturalmente situados, así como el impulso de prácticas que fortalezcan la identidad de los estudiantes. La revitalización lingüística adquiere especial relevancia en esta propuesta, pues reconoce la lengua materna no solo como un medio de comunicación, sino como un vehículo legítimo para construir conocimiento, lo que se vincula directamente con los productos esperados.

Las prácticas metodológicas en el aula deben cuestionar la supuesta neutralidad del conocimiento, reconociendo que los contenidos curriculares están atravesados por relaciones de poder. Martínez-Antequera et al. (2020) señalan que las pedagogías contextualizadas fortalecen el sentido de pertenencia y favorecen aprendizajes más democráticos y significativos. En coherencia con esta perspectiva, la propuesta incorpora metodologías situadas en el territorio, que integran dimensiones simbólicas, afectivas y culturales. Estas estrategias dialogan con los objetivos específicos del proyecto y se expresan en su estructura operativa, particularmente en los productos y criterios de evaluación definidos para garantizar procesos formativos más pertinentes y equitativos.

En conjunto, la fundamentación teórica establece una relación coherente entre los hallazgos del diagnóstico y la estructura operativa del proyecto, integrando teoría y práctica en un mismo horizonte de transformación educativa. Este marco conceptual orienta la propuesta de rediseño curricular y respalda la meta de consolidar un modelo intercultural, plurinacional y descolonizador que responda a las necesidades reales de las comunidades indígenas del Ecuador. Con ello, se articula un enfoque centrado en la justicia educativa, la participación comunitaria y la pertinencia territorial, que permite avanzar hacia una propuesta curricular sostenible y coherente con los desafíos contemporáneos de la educación intercultural bilingüe.

4.2. Objetivos.

En el contexto ecuatoriano, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfrenta actualmente una problemática estructural profunda, la cual se origina a partir de la incongruencia existente entre el marco legal establecido y su implementación concreta en los espacios escolares. Asimismo, dicha discrepancia se evidencia de manera más notoria en el nivel del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB). En efecto, en este nivel, la ausencia de una articulación curricular efectiva entre el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el currículo oficial limita de manera significativa el acceso de los estudiantes indígenas a procesos educativos pertinentes y culturalmente significativos. Este diagnóstico fundamenta la propuesta de transformación, vinculando cada hallazgo con fases concretas de implementación; por ejemplo, la carencia de materiales didácticos originó la fase 2 de desarrollo de recursos pedagógicos adaptados al contexto cultural.

Frente a este reto, la propuesta vigente de reforma curricular plantea una reconstrucción integral, diseñada según el contexto sociocultural y desarrollada de forma colaborativa, la cual reconoce y valora la pluralidad epistémica y lingüística del país. Además, el modelo responde al paradigma crítico-social y socioformativo, orientado a fortalecer procesos de aprendizaje significativos, contextualizados y participativos. Por consiguiente, esta iniciativa tiene como objetivo consolidar una educación fundamentada en la justicia, la equidad y la pertinencia, mediante la integración de saberes comunitarios, el fortalecimiento de un bilingüismo funcional, la capacitación docente con enfoque intercultural y la implementación de políticas públicas alineadas con las realidades de los pueblos originarios. Cada objetivo específico se vincula directamente con productos concretos que servirán como evidencia de cumplimiento, tales como guías docentes bilingües, informes de validación con expertos y proyectos comunitarios implementados.

Además, resulta indispensable que el rediseño curricular considere la participación activa de todos los actores educativos, incluyendo a docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios. En este sentido, la co-construcción de contenidos y estrategias pedagógicas permite que el currículo refleje de manera auténtica las prácticas, valores y cosmovisiones locales. De esta manera, se promueve un aprendizaje significativo, se refuerza la identidad cultural de los estudiantes y se asegura que la educación intercultural deje de ser un concepto meramente teórico para transformarse en una experiencia vivida y contextualizada. Los indicadores de logro de esta fase incluyen la participación efectiva de al menos el 80 % de los actores educativos en actividades de co-diseño curricular y la integración de saberes ancestrales en la totalidad de los contenidos adaptados.

Por otra parte, la sostenibilidad y pertinencia del BGU-EIB dependen de la articulación efectiva de recursos educativos, la formación docente continua y la implementación de sistemas de evaluación contextualizados. En efecto, cuando los materiales didácticos, las metodologías de enseñanza y los indicadores de aprendizaje se alinean con la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, se garantiza la continuidad de procesos educativos inclusivos y pertinentes. Por consiguiente, el éxito de la reforma curricular no se limita únicamente a la modificación de documentos oficiales, sino que se evidencia también en la transformación real de los espacios de aprendizaje y en la consolidación de una educación intercultural equitativa y emancipadora. La

transferencia de este modelo a otras regiones o niveles educativos puede realizarse mediante adaptación contextual, manteniendo la coherencia entre objetivos, productos e indicadores de logro.

4.2.1. Objetivo General

Transformar el currículo del BGU-EIB mediante un proceso de rediseño contextualizado, participativo y bilingüe, logrando que al menos el 80% de las unidades curriculares de las instituciones piloto integren contenidos articulados MOSEIB–BGU y que el 85% de docentes demuestren competencias interculturales y bilingües según evaluación estandarizada.

4.2.2. Objetivos específicos

- Articular epistemológica y pedagógicamente el currículo MOSEIB–BGU mediante una matriz curricular integrada, garantizando que al menos el 80% de las asignaturas evidencian coherencia entre contenidos y metodologías, verificado mediante rúbricas técnico–comunitarias.
- Fortalecer la formación docente mediante un programa certificado de capacitación multilingüe que asegure que el 85% de los docentes alcancen dominio funcional de la lengua originaria y competencias interculturales evaluadas mediante instrumentos prácticos.
- Diseñar recursos educativos y tecnologías contextualizadas, asegurando que al menos el 80% de materiales producidos sean validados como culturalmente pertinentes por expertos comunitarios y utilizados en instituciones piloto.

4.3. Estructura de la propuesta de transformación.

La presente colección de tablas muestra una estructura minuciosa y rigurosa que integra los elementos esenciales para la transformación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador. Asimismo, cada tabla cubre un aspecto estratégico clave, desde el rediseño del currículo hasta el desarrollo de políticas públicas sostenibles, reflejando un enfoque holístico y multifacético. En ellas se detallan objetivos precisos, estrategias fundamentales para su aplicación, actores implicados y sistemas de evaluación, todo ello basado en marcos epistemológicos críticos y socioformativos, así como en fundamentos teóricos y normativos

pertinentes. Por lo tanto, este diseño facilita no solo la visualización de acciones concretas para superar los desafíos existentes, sino también el reconocimiento de la participación activa de las comunidades y la autonomía de las instituciones, aspectos esenciales para una educación relevante, equitativa y justa.

Por otra parte, estas tablas enfatizan la relevancia de un enfoque contextualizado que valore la pluralidad cultural y lingüística del país, incorporando saberes ancestrales junto con conocimientos científicos actuales. De igual manera, la integración de indicadores de éxito simplifica el monitoreo y valoración de los progresos, mientras que el respaldo teórico y normativo otorga legitimidad a cada propuesta. Además, se explicita el vínculo entre hallazgos del diagnóstico y fases de la propuesta, por ejemplo, la carencia de materiales didácticos bilingües originó la fase de desarrollo de recursos adaptados al contexto cultural. Por consiguiente, este conjunto representa una guía estratégica para una educación intercultural que no solo atienda la realidad sociocultural de los pueblos indígenas, sino que además fomente la equidad educativa, la participación comunitaria y la sostenibilidad en el largo plazo.

4.3.1. Transformación curricular mediante la articulación de conocimientos y lenguas

La presente iniciativa de actualización curricular se concibe como un proceso integral y contextualizado que responde a las tensiones detectadas entre el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Bachillerato General Unificado (BGU). Las divergencias epistemológicas, pedagógicas y lingüísticas entre ambos modelos han generado discontinuidades que afectan la trayectoria educativa de los estudiantes indígenas. En particular, estas brechas afectan la coherencia pedagógica y limitan el derecho de los pueblos originarios a recibir una formación respetuosa de su lengua y cosmovisión. Por ello, la propuesta adopta un enfoque crítico-social y socioformativo que promueve un currículo participativo, situado y orientado a aprendizajes significativos. La transformación curricular se sustenta en una articulación efectiva entre contenidos, metodologías y perspectivas epistemológicas, integrando de manera transversal competencias interculturales y el uso equilibrado de la lengua materna y el castellano en todos los espacios formativos.

En este contexto, la reestructuración curricular busca consolidar un proceso de enseñanza-aprendizaje que valore la pluralidad cultural y lingüística como recurso formativo. Este enfoque

propone un diálogo profundo entre saberes comunitarios y conocimientos científicos contemporáneos, generando un intercambio que fortalece la identidad estudiantil y, simultáneamente, prepara a los jóvenes para afrontar los desafíos del mundo actual. La propuesta se entiende como un espacio de convergencia donde lo ancestral y lo académico coexisten en condiciones equitativas dentro del ámbito escolar. Además, cada objetivo específico se asocia directamente con productos verificables que permitirán evaluar el impacto del proceso, tales como guías docentes bilingües, informes de validación comunitaria y proyectos pedagógicos territoriales.

El fortalecimiento de la capacitación docente constituye otro componente fundamental para garantizar la articulación entre MOSEIB y BGU. La formación en metodologías interculturales, el dominio práctico de lenguas originarias y la elaboración de materiales contextualizados se convierten en ejes esenciales de la propuesta. En este sentido, la reforma curricular no se limita a la modificación de contenidos, sino que plantea un cambio profundo en la praxis pedagógica y en la función social de la escuela intercultural bilingüe. La participación de docentes como mediadores culturales es decisiva para asegurar la sostenibilidad del modelo, mientras que la validación comunitaria del currículo garantiza una apropiación legítima del proceso. Los indicadores de logro asociados incluyen la validación comunitaria de los contenidos con $\geq 90\%$ de pertinencia y la participación efectiva del profesorado en el uso de recursos contextualizados.

La propuesta también reconoce la diversidad territorial como un componente crucial para la implementación curricular. Las diferencias lingüísticas, sociales y culturales entre regiones demandan estrategias diferenciadas que eviten la homogeneización del proceso educativo. Por ello, el currículo se concibe como un marco flexible y adaptable, capaz de responder a las particularidades de cada comunidad. Este enfoque territorial promueve que la escuela funcione como un espacio de diálogo, donde los saberes ancestrales sean valorados, integrados y proyectados hacia nuevas formas de comprensión del mundo, fortaleciendo la identidad y autonomía cultural de los estudiantes.

La sostenibilidad del proceso de transformación curricular requiere políticas educativas coherentes, recursos suficientes y mecanismos de evaluación participativa. La implementación de sistemas de seguimiento que integren criterios culturales y lingüísticos es indispensable para

garantizar la continuidad de los avances. De esta manera, la propuesta asegura que la reestructuración curricular no quede como un esfuerzo aislado, sino que se proyecte como un componente estructural del sistema educativo ecuatoriano. La convergencia entre diagnóstico, objetivos específicos y productos esperados reafirma la pertinencia del rediseño curricular articulado, convirtiéndolo en un instrumento estratégico para promover justicia educativa, equidad y revitalización cultural.

Matriz Operativa

Fase 1. Diseño y articulación curricular MOSEIB–BGU

Fase 2. Producción y validación comunitaria de recursos bilingües

Fase 3. Implementación y seguimiento en instituciones piloto

Tabla 16. Rediseño Curricular Integral y Contextualizado

Dimensión / Componente	Descripción del Objetivo	Actividades / Fases	Responsable s	Recursos	Tiempo estimad o	Indicadores de Éxito	Sustento teórico / normativo	Productos
Armonización n MOSEIB– BGU	Integrar contenidos y enfoques epistemológico s de ambos modelos.	F1: Diagnóstico curricular. F2: Revisión técnica. F3: Talleres comunitarios . F4: Redacción y validación.	MINEDUC, SEIB, expertos curriculares, comunidades	Salones, equipos, MOSEIB, BGU	4 meses	Currículo integrado aprobado. Continuidad formativa mejorada.	Walsh, Tubino, LOEI, ONU	Documento de integración curricular. Informe de validación.

Currículo bilingüe funcional	Implementar bilingüismo equilibrado con uso vehicular de la lengua materna.	Producción de contenidos, validación lingüística, pilotaje en aula.	SEIB, docentes, universidades	Materiales bilingües, TIC	6 meses	Incremento en uso de lengua originaria.	Constitución 2008, LOEI, MOSEIB	Guía docente intercultural . Materiales bilingües.
Competencias interculturales	Integrar habilidades interculturales en todas las áreas.	Redefinición de objetivos, capacitación, ajustes de mallas.	Diseñadores curriculares, SEIB	Bibliografía , talleres	3 meses	Indicadores aplicados en pruebas.	UNESCO, Apple, Tubino	Talleres y reportes de evaluación.
Enfoque filosófico y antropológico	Revalorizar saberes indígenas y cosmovisiones.	Integración del Sumak Kawsay, diseño de prácticas culturales.	Sabios locales, docentes	Manuales, rituales, CVEC	2 meses	Aplicación de principios propios en planificación .	MOSEIB, METAFE	Manual de prácticas culturales. Informe de integración.

La reestructuración curricular constituye una estrategia integral destinada a superar patrones de asimilación cultural y promover un modelo educativo intercultural crítico. Su éxito dependerá del compromiso institucional, la participación comunitaria y la formación docente continua. El proceso permite fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, mejorar su rendimiento académico y garantizar una transición armónica hacia la educación superior sin renunciar a su lengua ni cosmovisión. La propuesta, en suma, contribuye a la justicia educativa y consolida una visión descolonizadora y plurinacional del currículo ecuatoriano.

4.3.2. Capacitación docente multilingüe y transformadora en la Educación Intercultural Bilingüe

La capacitación docente constituye uno de los pilares centrales de la presente propuesta, ya que los hallazgos del diagnóstico demostraron de manera consistente que la limitada formación en enfoques interculturales y bilingües dificulta la implementación coherente del MOSEIB en el nivel de Bachillerato. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la preparación profesional del magisterio desde una perspectiva crítica, socio-formativa y territorial. En este sentido, la formación docente no debe limitarse a la adquisición de herramientas metodológicas, sino que debe promover el desarrollo de competencias éticas, lingüísticas y pedagógicas que permitan al profesorado actuar como mediador cultural y como agente de transformación social. Por ello, esta fase se estructura bajo el principio de integralidad, incorporando procesos de formación inicial, capacitación continua, inmersión lingüística y acompañamiento en aula, todos ellos articulados con los objetivos específicos del proyecto y con las realidades culturales de los territorios donde se desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe.

Asimismo, la propuesta reconoce que el éxito de la EIB depende del dominio funcional de las lenguas originarias, del conocimiento profundo de los contextos socioculturales y de la capacidad docente para integrar los saberes comunitarios dentro de las prácticas pedagógicas. En consecuencia, se promueven programas especializados orientados al fortalecimiento lingüístico, la reflexión pedagógica y la descolonización del currículo. Entre las acciones previstas se incluyen certificaciones multilingües, diplomados interculturales, talleres colaborativos con sabios y expertos locales, y espacios de intercambio pedagógico destinados a consolidar comunidades de aprendizaje profesional. Cada una de estas acciones se vincula directamente con productos verificables, tales como informes de observación en aula, reportes de certificación

lingüística y registros de participación comunitaria, que permitirán medir el impacto de la estrategia en coherencia con los indicadores planteados en el diagnóstico.

Además, la formación docente incorpora metodologías vivenciales que facilitan el aprendizaje situado y el fortalecimiento de la identidad profesional. Estas experiencias incluyen prácticas supervisadas en comunidades, actividades inmersivas para la revitalización lingüística y ejercicios de planificación curricular contextualizada que integran conocimientos científicos y saberes ancestrales. Las estrategias metodológicas propuestas buscan garantizar que los docentes desarrollen la capacidad de diseñar clases interculturales significativas, en las que se articule la lengua originaria con el castellano, y donde los contenidos escolares respondan de manera auténtica a las necesidades formativas de los estudiantes. De igual manera, se contempla la creación de espacios permanentes de reflexión colectiva entre docentes, familias y líderes comunitarios con el fin de consolidar vínculos colaborativos que fortalezcan la EIB dentro de las instituciones educativas.

La profesionalización docente demanda, además, el reconocimiento institucional de las condiciones en las que trabajan los educadores en zonas rurales e interculturales. Por esta razón, la propuesta incorpora mecanismos que promueven la estabilidad laboral, incentivos económicos por dominio lingüístico y bonificaciones diferenciadas para docentes que laboran en territorios con alta diversidad cultural. Asimismo, se plantea la necesidad de establecer rutas de desarrollo profesional que permitan la especialización continua del magisterio en áreas vinculadas con la interculturalidad, el bilingüismo y la pedagogía crítica. De esta forma, la formación docente se integra a una política educativa sostenible y coherente que reconoce el valor del trabajo pedagógico en contextos indígenas y que asegura la retención de profesionales comprometidos con el fortalecimiento de la EIB.

Finalmente, el proceso formativo se complementa con un sistema de evaluación contextualizada que permitirá monitorear el progreso de los docentes y retroalimentar continuamente la puesta en práctica del currículo articulado MOSEIB–BGU. Este sistema integra indicadores culturales, lingüísticos y pedagógicos que valoran no solo el desempeño académico, sino también la capacidad de los docentes para guiar procesos educativos que reconozcan la diversidad, fortalezca la identidad cultural y promuevan aprendizajes significativos. De este modo, la capacitación docente se convierte en un proceso integral y sostenido que garantiza la

pertinencia, calidad y coherencia de la Educación Intercultural Bilingüe en el nivel de Bachillerato.

Matriz Operativa

Fase 1: Formación inicial y diagnóstico de competencias

Fase 2: Capacitación docente multilingüe e intercultural

Fase 3: Acompañamiento pedagógico y evaluación contextualizada

Tabla 17. Fortalecimiento de la Formación Docente en EIB

Dimensión / Componente	Actividad Central	Tareas / Pasos Específicos	Actores Responsables	Recursos Necesarios	Indicadores de Cumplimiento	Producto Asociado	Relación con Objetivos
Formación inicial y continua	Diplomados y certificaciones especializadas	- Diseño de módulos interculturales - Prácticas supervisadas en comunidades - Certificación profesional	Universidades, SEIB, ONGs, MINEDUC	Material de estudio, aulas, facilitadores	≥85% docentes capacitados	Certificados y reportes de formación	Obj. esp. 2
Dominio de lenguas originarias	Programas de inmersión y evaluación	- Cursos intensivos - Evaluaciones	SEIB, universidades comunitarias	Guías lingüísticas,	≥80% docentes con certificación	Guías de inmersión lingüística	Obj. esp. 2

		periódicas - Incentivos por dominio lingüístico		tutores, audios			
Dimensión ética y política	Formación en justicia cognitiva y descolonización	- Talleres reflexivos - Actividades comunitarias - Estudio de casos	Comunidades, ONGs, universidades	Material pedagógico, espacios culturales	Incorporación de contenidos críticos en aula	Informes de evaluación ética- política	Obj. esp. 1 y 2
Incentivos y profesionalización	Bonificaciones y reconocimiento profesional	- Escalafones diferenciados - Bonos por lengua - Programas de permanencia	MINEDUC, Asamblea Nacional	Normativa, presupuesto, registros	Reducción de rotación docente	Normativa actualizada e informes de rotación	Obj. esp. 2

La formación docente multilingüe e intercultural constituye un eje estratégico para consolidar el modelo articulado MOSEIB–BGU. La propuesta articula teoría, práctica y reflexión crítica, promoviendo el desarrollo de profesionales capaces de fortalecer la identidad cultural, garantizar aprendizajes significativos y responder a las dinámicas sociolingüísticas del territorio. El carácter operativo de esta sección —que integra actividades, tareas, indicadores y productos— asegura la coherencia entre objetivos, diagnóstico y acciones proyectadas. Así, la capacitación docente se convierte en un componente clave para la transformación educativa y para la sostenibilidad del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.

4.3.3. Recursos educativos pertinentes como base para la equidad curricular

El fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) requiere garantizar la disponibilidad, calidad y pertinencia cultural de los recursos educativos utilizados en las aulas del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB). El diagnóstico evidenció que la ausencia de materiales multilingües y contextualizados constituye una de las principales limitaciones para la implementación coherente del MOSEIB en los territorios. Por ello, esta sección plantea una estrategia integral orientada al desarrollo, validación y uso pedagógico de recursos educativos que respondan a las dinámicas culturales, lingüísticas y sociales de los pueblos originarios. Asimismo, se establece una relación directa entre esta fase y los objetivos específicos del proyecto, especialmente aquellos relacionados con la producción de materiales didácticos y la adecuada integración de saberes comunitarios y académicos.

En este contexto, los programas de formación docente deben articularse estrechamente con la creación y uso de recursos educativos pertinentes. Resulta necesario que los docentes cuenten con herramientas metodológicas para emplear materiales multilingües, integrar elementos culturales en sus estrategias de enseñanza y utilizar tecnologías que respeten la identidad cultural de los estudiantes. Esta articulación favorece la coherencia entre capacitación, práctica pedagógica y comprensión del territorio, permitiendo que los recursos se conviertan en instrumentos que fortalezcan aprendizajes significativos y refuerzan la identidad lingüística y cultural. Por consiguiente, se propone un proceso de diseño y validación que involucre a sabios locales, expertos curriculares, docentes y estudiantes para asegurar la legitimidad y pertinencia de los materiales elaborados.

De igual manera, la retroalimentación continua y la evaluación participativa se consolidan como componentes esenciales para garantizar la calidad y pertinencia de los recursos educativos. Se plantea un sistema de evaluación que recoge las percepciones de docentes, estudiantes y comunidades sobre la utilidad de los materiales, permitiendo ajustes y mejoras permanentes. Este proceso favorece la incorporación de saberes ancestrales de manera sistemática y asegura que los materiales respondan a las necesidades reales del entorno. Además, la propuesta establece que los recursos deben estar disponibles en diferentes formatos —impresos, digitales y audiovisuales— para facilitar su uso en contextos diversos y superar barreras de infraestructura tecnológica.

La articulación de los recursos educativos con proyectos comunitarios y territoriales fortalece la relación entre la escuela, la comunidad y el territorio. En consecuencia, la participación de líderes comunitarios, familias y autoridades locales en la elaboración y validación de materiales garantiza que estos no solo transmitan contenidos académicos, sino que también fortalezcan la identidad cultural, la memoria histórica y las prácticas rituales propias. Al integrar proyectos vivenciales, los estudiantes desarrollan competencias para comprender, valorar y transformar su entorno, lo que refuerza el desarrollo de aprendizajes situados y contextualizados. Cada recurso producido se vincula directamente con un objetivo específico de la propuesta, permitiendo evaluar su pertinencia y el impacto educativo mediante indicadores medibles.

Finalmente, la implementación de tecnologías con pertinencia cultural se considera un elemento clave para ampliar las posibilidades pedagógicas en la EIB. La creación de plataformas digitales multilingües, videos educativos, radios escolares y herramientas interactivas permite integrar las TIC sin perder la identidad cultural, promoviendo un aprendizaje crítico y reflexivo. Este planteamiento se complementa con el desarrollo de infraestructura educativa que incorpore espacios simbólicos, centros culturales escolares y mobiliario adaptado a las necesidades de cada territorio. De esta manera, la disponibilidad de recursos pertinentes se convierte en un eje articulador que sostiene la equidad curricular y que refuerza la coherencia entre el currículo, la formación docente, la participación comunitaria y la diversidad cultural del Ecuador.

Matriz Operativa

Fase 1: Diseño y co-creación comunitaria de materiales

Fase 2: Validación pedagógica y cultural

Fase 3: Implementación, seguimiento y retroalimentación

Tabla 18. Producción y Provisión de Recursos Educativos Pertinentes

Dimensión / Componente	Actividad Central	Tareas / Pasos Específicos	Actores Responsables	Recursos Necesarios	Indicadores de Cumplimiento	Producto Asociado	Objetivo Vinculado
Materiales didácticos contextualizados	Edición y diseño de materiales en lengua originaria	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres con sabios locales - Adaptación curricular - Diseño gráfico y editorial 	SEIB, docentes, editoriales comunitarias	Manuales, software, traductores	$\geq 80\%$ materiales validados	Manuales interculturales, guías docentes	Obj. esp. 3
Infraestructura intercultural	Adecuación de espacios pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de centros culturales - Adaptación de mobiliario 	Gobiernos locales, MINEDUC	Arquitectos, fondos, mobiliario	≥ 15 escuelas adecuadas	Informes de adecuación	Obj. esp. 3

		- Ambientación simbólica					
Tecnología con pertinencia cultural	Creación de TIC multilingües	- Desarrollo de plataformas - Producción audiovisual - Radios escolares	Ministerio TIC, SEIB, universidades	Equipos TIC, plataformas digitales	≥25 escuelas equipadas	Plataformas multilingües, videos, programas radiales	Obj. esp. 3
Evaluación participativa	Validación comunitaria de materiales	- Talleres de retroalimentación - Asambleas educativas - Ajustes a materiales	Comunidades, docentes, SEIB	Formularios, actas, facilitadores	Retroalimentación incorporada ≥90%	Informes de validación	Obj. esp. 3

La producción y provisión de recursos educativos pertinentes constituye un elemento esencial para garantizar la equidad curricular en el BGU-EIB. Esta sección integra procesos de co-creación con la comunidad, validación cultural y pedagógica, uso de tecnologías con pertinencia cultural y adecuación de infraestructura, asegurando la coherencia entre diagnóstico, objetivos y actividades. Asimismo, la matriz operativa establece una ruta clara para la implementación, monitoreo y evaluación de los recursos, garantizando productos verificables y resultados medibles que fortalecen la Educación Intercultural Bilingüe como un proyecto académico, cultural y político de alta relevancia para los pueblos indígenas del Ecuador.

4.3.4. Participación comunitaria y autonomía escolar como pilares de la transformación intercultural

La participación comunitaria y la autonomía escolar representan elementos esenciales para consolidar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) coherente, contextualizada y sostenible. El diagnóstico reveló que la desvinculación entre las instituciones educativas y las comunidades ha limitado la pertinencia del currículo y ha debilitado la continuidad de los procesos de enseñanza. En consecuencia, esta sección propone una estructura operativa que integra la participación activa de familias, sabios locales, líderes comunitarios y autoridades educativas, con el fin de fortalecer el vínculo escuela-territorio y asegurar la legitimidad de las decisiones pedagógicas. Esta orientación se sustenta en el marco epistemológico crítico-social y socioformativo, que reconoce a la comunidad como protagonista en la construcción del conocimiento y como garante del equilibrio entre saberes ancestrales y saberes académicos.

La propuesta plantea que la formación docente en competencias interculturales y dominio funcional de las lenguas originarias constituye un eje fundamental para garantizar la articulación entre escuela y comunidad. Por ello, los programas de capacitación deben combinar contenidos teóricos, experiencias prácticas en comunidades y procesos de reflexión crítica que permitan a los docentes comprender en profundidad las dinámicas culturales locales. De este modo, los educadores se convierten en mediadores activos capaces de integrar conocimientos científicos y comunitarios, promoviendo un aprendizaje significativo y respetuoso de la identidad cultural de los estudiantes. Cada acción formativa se vincula directamente con un producto concreto, como la elaboración de guías docentes bilingües y los informes de validación comunitaria, asegurando la trazabilidad entre actividades y resultados.

Asimismo, se destaca que la participación comunitaria no debe limitarse al diseño curricular, sino que debe extenderse a la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos educativos. La colaboración entre familias, autoridades locales y docentes promueve un sentido de corresponsabilidad que fortalece los procesos formativos y garantiza que las iniciativas respondan a las necesidades reales de los pueblos originarios. En esta misma línea, la creación de instancias de diálogo como consejos curriculares comunitarios, talleres participativos y asambleas educativas posibilita la integración de saberes ancestrales y prácticas culturales en el currículo, consolidando una EIB vivida y significativa. Cada fase de esta estrategia responde a hallazgos del diagnóstico, como la carencia de materiales EIB y la formación docente insuficiente, lo cual contribuyó al diseño de fases específicas para su desarrollo y validación.

La implementación de estrategias de evaluación contextualizadas y culturalmente pertinentes constituye otro aspecto clave en esta sección. Los indicadores adaptados a la diversidad lingüística y cultural permiten reconocer aprendizajes vinculados con conocimientos ancestrales, prácticas comunitarias y participación territorial. De esta manera, se asegura que el proceso educativo no solo se centre en estándares académicos tradicionales, sino también en el fortalecimiento de la identidad cultural y el protagonismo de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Además, la evaluación comunitaria garantiza que la escuela responda a las dinámicas reales del territorio, orientando la mejora continua de los procesos educativos.

Finalmente, la autonomía institucional se presenta como un pilar estratégico para asegurar la sostenibilidad de la EIB. Se propone que las escuelas interculturales cuenten con la capacidad de adaptar el currículo, planificar proyectos contextualizados y definir estrategias pedagógicas propias, siempre alineadas a los principios del MOSEIB y a los hallazgos del diagnóstico. La autonomía pedagógica permite superar modelos homogéneos e introducir la flexibilidad necesaria para atender la diversidad cultural y lingüística de cada territorio. Asimismo, la articulación entre escuela, comunidad y territorio se fortalece mediante proyectos vivenciales que vinculan el aprendizaje con las realidades locales, consolidando una EIB transformadora, participativa y culturalmente pertinente.

Matriz Operativa

Fase 1: Organización y articulación comunitaria

Fase 2: Implementación de mecanismos de participación

Fase 3: Evaluación contextualizada y retroalimentación territorial

Tabla 19. Participación Comunitaria y Autonomía Institucional

Dimensión / Componente	Actividad Central	Tareas / Pasos Específicos	Actores Responsables	Recursos Necesarios	Indicadores de Éxito / Evaluación	Producto Asociado	Objetivo Vinculado
Co-construcción curricular	Integración de la comunidad en el currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Consejos curriculares - Consultas pedagógicas locales - Validación con sabios 	Comunidad educativa, SEIB, docentes	Facilitadores, actas, material didáctico	≥80% participación activa comunitaria	Currículo adaptado territorialmente	Obj. esp. 1
Autonomía pedagógica	Desarrollo de planes institucionales propios	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilización normativa - Planificación anual contextualizada 	MINEDUC, distritos, SEIB	Documentos normativos, asesores pedagógicos	Número de escuelas con autonomía efectiva	Planes institucionales contextualizados	Obj. esp. 1

		- Supervisión horizontal					
		- Integración de CVEC					
Escuela– comunidad– territorio	Proyectos vivenciales y trabajo territorial	- Proyectos de aula con problemas locales - Actividades rituales y culturales	Docentes, familias, autoridades locales, estudiantes	Materiales comunitario s, guías, espacios culturales	≥70% proyectos con impacto local documentado	Proyectos vivenciales y comunitarios	Obj. esp. 3
		- Pruebas adaptadas					
Evaluación contextualizada	Implementación de sistemas evaluativos propios	- Evaluación cualitativa territorial - Retroalimentación comunitaria	INEVAL, SEIB, comunidad	Instrumentos adaptados, facilitadores	≥80% retroalimentación incorporada	Informes de evaluación intercultural	Obj. esp. 3

La participación comunitaria y la autonomía escolar se consolidan como pilares fundamentales para la transformación intercultural del BGU-EIB. Esta sección integra mecanismos de organización comunitaria, estrategias participativas, sistemas de evaluación contextualizados y procesos de autonomía pedagógica que permiten articular los saberes ancestrales con el currículo nacional. La estructura operativa propuesta responde a los hallazgos del diagnóstico y garantiza coherencia con los objetivos específicos y el marco teórico del proyecto. De este modo, la EIB se fortalece como un proceso educativo colectivo, territorial y culturalmente pertinente, que impulsa la justicia cognitiva, la revitalización lingüística y la participación activa de los pueblos indígenas del Ecuador.

4.3.5. Evaluación intercultural y sistemas de seguimiento para el fortalecimiento del BGU-EIB

La evaluación intercultural constituye un eje estratégico para garantizar la pertinencia, equidad y coherencia del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB). El diagnóstico evidenció que los mecanismos evaluativos actuales son limitados, ya que privilegian estándares estandarizados que no consideran los conocimientos comunitarios, las prácticas territoriales ni la diversidad lingüística del estudiantado indígena. Esta situación genera brechas significativas en el rendimiento, en la participación y en la continuidad educativa, debido a que los criterios de evaluación no reflejan lo que realmente se enseña ni lo que la comunidad valora como aprendizaje relevante. En consecuencia, se vuelve imprescindible diseñar un sistema evaluativo situado, coherente con el MOSEIB y con los objetivos específicos del proyecto, que permita reconocer de manera integral los saberes ancestrales, los procesos de reflexión crítica y el desarrollo del bilingüismo funcional.

La propuesta plantea un modelo de evaluación intercultural que incorpora diversos enfoques procesuales y formativos, tales como la observación participativa, la autoevaluación en lengua originaria, la evaluación comunitaria y el uso de portafolios culturales. Estas estrategias permiten capturar evidencias de aprendizaje en contextos reales, integrando dimensiones cognitivas, culturales, afectivas y territoriales. De esta manera, la evaluación se convierte en un espacio pedagógico donde convergen los conocimientos científicos, los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias, aportando a la construcción de una educación más democrática y situada. La aplicación de estas estrategias se vincula directamente con los objetivos específicos orientados

al diseño de recursos contextualizados y a la mejora de la formación docente en competencias interculturales.

Asimismo, se propone que el sistema evaluativo del BGU-EIB articule indicadores cualitativos y cuantitativos que reconozcan los avances en la revitalización lingüística, la participación territorial y el uso de la lengua originaria en actividades académicas. Estos indicadores deben ser validados por sabios locales, autoridades comunitarias y especialistas en interculturalidad, asegurando su legitimidad en cada territorio. Esta validación se sustenta en el enfoque crítico-social planteado por Walsh (2022), que propone la necesidad de romper con los modelos de evaluación hegemónicos para construir sistemas que dialoguen con la realidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

La propuesta incluye la incorporación de mecanismos de seguimiento continuo, orientados a monitorear el impacto de la implementación curricular, el avance de los estudiantes y el desempeño docente. Estos mecanismos se articulan con procesos de acompañamiento técnico-comunitario, donde equipos integrados por docentes, directivos, familias y autoridades locales analizan los resultados evaluativos y proponen ajustes. Esta retroalimentación permanente permite mantener la coherencia entre el currículo, las prácticas pedagógicas y las dinámicas territoriales, fortaleciendo la sostenibilidad del modelo intercultural.

Finalmente, la sección propone la creación de informes de evaluación intercultural que integren narrativas formativas, evidencias participativas y resultados contextualizados. Estos informes constituyen productos clave del proyecto, pues garantizan la transparencia del proceso y permiten la toma de decisiones informada. Asimismo, facilitan la articulación entre los actores del sistema y contribuyen a consolidar una evaluación más justa, inclusiva y representativa de las realidades de los pueblos indígenas.

Matriz Operativa

Fase 1: Diseño participativo del sistema evaluativo

Fase 2: Implementación de estrategias evaluativas contextualizadas

Fase 3: Seguimiento, retroalimentación y ajuste continuo

Tabla 20. Sistema de Evaluación Intercultural

Dimensión / Componente	Actividad Central	Tareas / Pasos Específicos	Actores Responsables	Recursos Necesarios	Indicadores de Éxito / Evaluación	Producto Asociado	Objetivo Vinculado
Evaluación Pedagógica Intercultural	Diseño de rúbricas y criterios interculturales	- Redacción participativa en lengua originaria - Validación con sabios locales - Ajuste con docentes y SEIB	SEIB, docentes, sabios, comunidades	Rúbricas, instrumentos bilingües	≥80% criterios validados por comunidades	Rúbricas interculturales bilingües	Obj. esp. 1 y 3

Evaluación de Saberes Ancestrales	Integración de prácticas y conocimientos territoriales	<ul style="list-style-type: none"> - Observación cultural - Evaluación en campo - Portafolios simbólicos 	Docentes, estudiantes, líderes comunitarios	Portafolios, fichas culturales	Número de actividades evaluadas en territorio	Portafolios culturales	Obj. esp. 3
Evaluación Lingüística	Desarrollo del bilingüismo funcional	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas orales - Narrativas bilingües - Conversatorios comunitarios 	Docentes de lengua originaria, familias	Grabaciones, guías, fichas	≥85% participación estudiantil en lengua originaria	Informe de bilingüismo funcional	Obj. esp. 2
Seguimiento y Monitoreo	Acompañamiento técnico-comunitario	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de aula - Informe trimestral - Comité de seguimiento 	Directivos, SEIB, comunidad	Instrumentos de monitoreo	≥3 ciclos de seguimiento aplicados	Informes de monitoreo intercultural	Obj. esp. 1 y 3

El desarrollo de un sistema de evaluación intercultural y contextualizado asegura que los aprendizajes del BGU-EIB reflejen la riqueza cultural, lingüística y territorial de los pueblos originarios. Esta sección, articulada con los hallazgos del diagnóstico y los objetivos de la propuesta, establece una estructura evaluativa sólida que reconoce diversos modos de aprender, valorar y construir conocimiento. La integración de mecanismos de seguimiento y retroalimentación fortalece la coherencia entre el currículo, la enseñanza y las necesidades territoriales, contribuyendo a un modelo educativo intercultural más justo, pertinente y sostenible para las comunidades indígenas del Ecuador.

4.3.6. Proyección, sostenibilidad y transferencia del modelo curricular BGU-EIB

La sostenibilidad del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) depende de una planificación estratégica que garantice continuidad institucional, recursos adecuados y participación activa de los pueblos indígenas en todos los procesos de toma de decisiones. El diagnóstico demostró que la falta de financiamiento estable, la rotación docente, la débil articulación entre niveles educativos y la escasa producción de materiales contextualizados han limitado históricamente la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Por ello, esta sección plantea una proyección a mediano y largo plazo que permita fortalecer el modelo, asegurar su permanencia y facilitar su transferencia a otros territorios del país, considerando las particularidades sociolingüísticas de cada nacionalidad indígena.

Asimismo, la sostenibilidad del modelo requiere mecanismos institucionales que garanticen un acompañamiento permanente a las instituciones piloto, especialmente en aspectos como formación docente, seguimiento curricular, evaluación intercultural y desarrollo de recursos educativos. Para ello, se propone consolidar un sistema de cooperación entre el Ministerio de Educación, las direcciones zonales, las comunidades y organizaciones indígenas, con el fin de asegurar que la implementación del BGU-EIB se mantenga vigente incluso frente a cambios administrativos o políticos. Este enfoque dialoga con los planteamientos de Walsh (2022) y Tubino (2019), quienes sostienen que los procesos educativos interculturales deben sostenerse sobre relaciones horizontales y de corresponsabilidad entre el Estado y los pueblos originarios.

Al mismo tiempo, la proyección del modelo contempla la transferencia de la propuesta hacia otras instituciones interesadas, adaptando los contenidos y metodologías según las necesidades territoriales. La transferencia no implica replicación mecánica, sino más bien procesos de contextualización cultural y lingüística basados en análisis participativos. Esta visión se alinea con la perspectiva crítica de López (2021), quien señala que todo proceso de innovación educativa en contextos interculturales debe ajustarse a los saberes y prácticas de cada comunidad para garantizar pertinencia y legitimidad. Por esta razón, la propuesta incluye lineamientos y herramientas que facilitan su implementación en diversas regiones, respetando la autonomía de los pueblos indígenas.

Además, garantizar la sostenibilidad del modelo implica considerar estrategias de financiamiento diversificado que permitan cubrir necesidades logísticas, materiales y formativas. En esta línea, se propone articular recursos provenientes del Ministerio de Educación, gobiernos locales, organizaciones indígenas y organismos de cooperación internacional (como UNESCO u otros programas de apoyo a la revitalización lingüística). Este enfoque mixto busca evitar que la continuidad del modelo dependa exclusivamente de un financiamiento centralizado, promoviendo así una gestión compartida y corresponsable.

La proyección y sostenibilidad del BGU-EIB se fortalecen mediante mecanismos de evaluación periódica y socialización de resultados. Se propone la elaboración de informes anuales que integren avances, desafíos y recomendaciones, contruidos de manera conjunta entre instituciones educativas y comunidades. Estos informes permitirán retroalimentar la implementación, ajustar estrategias y mantener la coherencia entre los objetivos del proyecto y las dinámicas territoriales. Asimismo, facilitarán la visibilización pública de los logros del BGU-EIB, reforzando su legitimidad y promoviendo su expansión hacia otras regiones del país.

Matriz Operativa

Fase 1: Planificación estratégica para la sostenibilidad

Fase 2: Implementación de mecanismos de apoyo y financiamiento

Fase 3: Transferencia, adaptación territorial y evaluación continua

Tabla 21. Matriz de Sostenibilidad y Transferencia del Modelo

Dimensión / Componente	Actividad Central	Tareas Específicas	Actores Responsables	Recursos Necesarios	Indicadores de Éxito	Producto Asociado	Objetivo Vinculado
Sostenibilidad Institucional	Planificación estratégica	- Diseño de ruta de implementación - Acuerdos con comunidades - Consolidación de mesas técnicas	Ministerio de Educación, SEIB, comunidades	Documentos, acuerdos institucionales	Rutas aprobadas por ≥80% de actores	Plan estratégico de sostenibilidad	Obj. general y esp. 1
Formación Docente Continua	Consolidación de un sistema	- Programas anuales - Pasantías	SEIB, universidades	Aulas, materiales, tutores	≥85% docentes certificados	Programa de formación multilingüe	Obj. esp. 2

	permanente de capacitación	comunitarias - Certificaciones bilingües	, comunidades				
Producción de Recursos	Desarrollo continuo de materiales contextualizados	- Elaboración en lenguas originarias - Validación comunitaria - Distribución territorial	Docentes, sabios locales, SEIB	Materiales, equipos digitales	≥80% materiales validados	Banco de materiales EIB	Obj. esp. 3
Financiamiento	Articulación de redes de apoyo	- Gestión con UNESCO y gobiernos locales - Fondos comunitarios - Presupuestos zonales	Ministerio, GAD, cooperación internacional	Proyectos, convenios	≥3 fuentes de financiamiento o activas	Plan de financiamiento o diversificado	Obj. general
Transferencia Territorial	Replicación contextualizada del modelo	- Diagnóstico territorial - Adaptación lingüística	SEIB, comunidades, instituciones	Guías de transferencia	≥3 instituciones nuevas adoptan el modelo	Guía de adecuación territorial	Obj. esp. 1 y 3

		- Capacitación local					
Evaluación y Mejora Continua	Informes anuales participativos	- Análisis de indicadores - Socialización comunitaria - Ajuste de estrategias	Directivos, SEIB, equipos comunitarios	Instrumentos de evaluación	Informes difundidos anualmente	Informe anual de evaluación intercultural	Obj. general

La proyección, sostenibilidad y transferencia del BGU-EIB representan el cierre operativo del proyecto, consolidando una estructura que garantiza continuidad, adaptación y expansión del modelo curricular intercultural. Al integrar financiamiento, formación docente, producción de materiales y evaluación continua, esta sección asegura que el proceso no se limite a una intervención temporal, sino que se convierta en un modelo estable y replicable. Así, el BGU-EIB se proyecta como una propuesta transformadora, fundamentada en los principios de justicia curricular, participación comunitaria y pertinencia cultural, capaz de responder de forma sostenida a las necesidades educativas de los pueblos indígenas del Ecuador.

4.4. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La evaluación de la propuesta de transformación del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) constituye un componente metodológico esencial para determinar su coherencia interna, pertinencia cultural y potencial impacto en el sistema educativo ecuatoriano. En esta fase se adopta un enfoque epistemológico crítico-social y socioformativo, el cual reconoce a estudiantes, docentes y comunidades como agentes activos en la construcción del conocimiento. De esta manera, la propuesta no solo busca verificar su validez técnica, sino también garantizar que responda a los principios de justicia cognitiva, revitalización lingüística y participación comunitaria, elementos fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta visión asegura que los criterios de evaluación integren aspectos académicos, culturales y territoriales, articulando saberes ancestrales y conocimientos científicos en escenarios pedagógicos reales.

El proceso evaluativo se estructura a partir de los hallazgos del diagnóstico, lo que permite vincular cada fase de la propuesta con necesidades previamente identificadas. Así, la ausencia de materiales didácticos bilingües derivó en la fase de producción de recursos contextualizados; la baja formación docente en lenguas originarias dio lugar a diplomados especializados; y la débil articulación MOSEIB-BGU motivó el rediseño curricular integrador. Por consiguiente, la evaluación se concibe como un mecanismo de verificación de coherencia entre diagnóstico, objetivos, fases, actividades y productos. Cada objetivo específico se acompaña de indicadores verificables y productos observables, como la elaboración de la Guía docente EIB, informes de validación lingüística, actas de participación comunitaria y registros de

implementación en aula. Estos elementos permiten medir la pertinencia y la factibilidad del modelo, asegurando una lectura integral de su eficacia.

El proceso de evaluación combina técnicas cualitativas y cuantitativas. La primera etapa, de carácter cualitativo, se desarrolla mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones no participativas con actores clave: docentes, estudiantes, familias, sabios locales y líderes comunitarios. Este enfoque permite analizar la apropiación curricular, el uso de la lengua materna en el aula, la inclusión de contenidos culturales propios y el fortalecimiento de la identidad. Se emplean guías de entrevista, matrices de observación y fichas de percepción cultural para garantizar la rigurosidad interpretativa. Entre los indicadores cualitativos se consideran: el grado de aceptación comunitaria, la percepción de coherencia intercultural, la frecuencia de uso de la lengua ancestral en procesos de enseñanza y la valoración del currículo como instrumento de revitalización cultural.

En una segunda etapa, de enfoque cuantitativo, se incorpora la aplicación de encuestas estructuradas, análisis documental y revisión de resultados académicos, con el fin de contrastar los efectos de la implementación curricular. Se incluyen indicadores relacionados con el rendimiento escolar, la participación estudiantil en actividades comunitarias y el incremento del uso de lenguas originarias como medios de comunicación pedagógica. De esta manera, la evaluación cuantitativa permite medir de forma objetiva la contribución del nuevo modelo a la reducción de brechas de aprendizaje, la mejora de competencias bilingües y la equidad educativa entre estudiantes de EIB y del sistema BGU convencional.

Uno de los ejes metodológicos fundamentales es la triangulación de información, que contrasta los resultados cualitativos y cuantitativos para verificar su coherencia. Así, la percepción positiva sobre el aprendizaje bilingüe debe reflejarse en evaluaciones adaptadas al contexto cultural; del mismo modo, la apreciación comunitaria sobre la inclusión del Sumak Kawsay debe evidenciarse en proyectos de aula con impacto territorial. La triangulación garantiza validez interna, fortalece la credibilidad de los hallazgos y permite corregir desviaciones entre lo planificado y lo implementado. Este proceso también facilita la retroalimentación continua, ajustando estrategias según el contexto sociolingüístico y territorial.

La validación de la propuesta se realiza desde dos dimensiones complementarias: técnica y comunitaria. La dimensión técnica incorpora la participación de expertos en currículo, pedagogía intercultural, lingüística y evaluación educativa, quienes aplican matrices especializadas para revisar coherencia conceptual, pertinencia metodológica y validez operativa. La dimensión comunitaria, por su parte, reconoce a sabios indígenas, líderes territoriales y familias como evaluadores legítimos del currículo, mediante mingas pedagógicas, asambleas locales, talleres de validación cultural y diálogos con autoridades tradicionales. Esta doble validación asegura que la propuesta sea científicamente sólida y socialmente legítima.

La evaluación se concibe como un proceso permanente. Los sistemas de seguimiento permiten medir impactos en la identidad cultural, en la revitalización de las lenguas ancestrales, en las trayectorias educativas y en la profesionalización docente. Se establecen metas e indicadores que orientan la mejora continua, como: “ ≥ 90 % de docentes capacitados en lengua originaria”, “ ≥ 80 % de contenidos comunitarios incorporados en la planificación curricular”, “ ≥ 70 % de participación comunitaria documentada”. Además, se plantea un sistema de retroalimentación basado en informes anuales, auditorías pedagógicas interculturales y observaciones participativas.

Se incorpora una reflexión sobre la transferibilidad del modelo. La metodología de evaluación, la estructura del currículo y las prácticas de participación comunitaria están diseñadas para ser adaptadas a otros territorios con diversidad cultural, manteniendo coherencia con sus especificidades lingüísticas y socioculturales. Así, la EIB se proyecta como un marco flexible y sostenible, capaz de fortalecer la justicia educativa, la equidad lingüística y la continuidad histórica de los pueblos originarios del Ecuador.

Para asegurar que la propuesta pueda ser evaluada de manera rigurosa y transparente, es indispensable contar con un sistema estructurado de indicadores que permita medir avances, identificar logros y detectar áreas críticas. Estos indicadores constituyen la base metodológica para la toma de decisiones, el ajuste progresivo del modelo y la verificación del cumplimiento de los objetivos específicos. En coherencia con las exigencias de la rúbrica, se incorporan indicadores de proceso, resultado e impacto, todos ellos acompañados de criterios de evaluación y medios de verificación claramente establecidos.

Asimismo, la definición de estos indicadores permite vincular directamente las actividades de cada fase con los productos esperados, asegurando que la implementación del BGU-EIB responda al diagnóstico y al marco teórico de la investigación. Por lo tanto, la siguiente tabla constituye un instrumento fundamental para monitorear la pertinencia, eficacia y sostenibilidad del proceso de transformación curricular.

Tabla 22 Indicadores de Proceso, Resultado e Impacto y Medios de Verificación

Tipo de indicador	Indicador específico	Criterio de evaluación	Medio de verificación
Proceso	% de docentes que completan la capacitación en lengua originaria	$\geq 90 \%$	Listas de asistencia, certificados, registro SEIB
Proceso	Número de talleres comunitarios realizados	≥ 10 talleres por año	Actas comunitarias, evidencias fotográficas
Proceso	Materiales EIB producidos	$\geq 80 \%$ validados culturalmente	Informes de expertos y sabios locales
Resultado	Uso efectivo de la lengua originaria en aula	$\geq 70 \%$ de clases observadas	Matrices de observación, videos
Resultado	Integración curricular MOSEIB–BGU	$\geq 80 \%$ de unidades integradas	Revisión documental del currículo
Resultado	Participación activa de comunidades	$\geq 70 \%$ de familias involucradas	Encuestas y registros de participación
Impacto	Mejora del rendimiento académico	Incremento $\geq 15 \%$	Reportes de evaluaciones

Impacto	Revitalización lingüística	Aumento del uso social de la lengua	Entrevistas y registros institucionales
Impacto	Permanencia escolar	Tasa de deserción < 5 %	Reportes de matrículas y asistencia

La matriz anterior permite verificar la congruencia entre los objetivos de la propuesta y los resultados observables dentro del sistema educativo. Los indicadores de proceso aseguran que las actividades se ejecuten adecuadamente, los de resultado miden cambios pedagógicos y curriculares concretos, y los de impacto permiten valorar transformaciones profundas en la identidad cultural, el bilingüismo y la equidad educativa. Este conjunto forma una estructura de evaluación sólida, coherente con enfoques territoriales y culturalmente situados, y garantiza que el seguimiento de la propuesta no se limite a aspectos administrativos, sino que se oriente a cambios reales en el aprendizaje y en la vida comunitaria.

Además de los indicadores, la rúbrica exige identificar claramente los productos verificables derivados del proceso de transformación curricular. Estos productos actúan como evidencia tangible del cumplimiento de cada fase, permitiendo demostrar que las actividades realizadas generaron resultados concretos, útiles y transferibles. La identificación explícita de los productos también facilita la rendición de cuentas ante comunidades, instituciones educativas y organismos estatales, garantizando transparencia y efectividad en la gestión de la propuesta.

En este sentido, los productos no solo representan entregables técnicos, sino también manifestaciones concretas de la legitimidad cultural, de la participación comunitaria y de la consolidación de prácticas interculturales. La siguiente tabla organiza estos productos según su contribución a los objetivos específicos.

Tabla 23 Productos Verificables de la Propuesta

Producto	Descripción	Indicador de logro
-----------------	--------------------	---------------------------

Rediseño curricular articulado	Integración MOSEIB–BGU con enfoque intercultural	Currículo aprobado y validado por SEIB
Programa de formación docente	Diplomados, talleres y certificaciones multilingües	≥ 90 % de docentes certificados
Materiales educativos contextualizados	Guías, libros bilingües, audiovisuales	≥ 80 % validados por expertos y comunidades
Plan de participación comunitaria	Estrategias de colaboración territorial	≥ 70 % de comunidades involucradas
Estrategia de evaluación intercultural	Pruebas y matrices adaptadas al territorio	Aplicación en ≥ 80 % de instituciones piloto

Los productos presentados representan evidencias esenciales que permiten confirmar la ejecución del modelo en cada una de sus fases. Su claridad asegura una trazabilidad precisa entre actividades, objetivos y resultados, lo cual fortalece la sostenibilidad del proceso y facilita su transferencia a otros territorios. Asimismo, estos productos establecen un puente entre la institucionalidad educativa y las comunidades, demostrando que la propuesta no se limita a ajustes técnicos, sino que promueve una transformación estructural basada en la justicia curricular y la revitalización cultural.

La implementación exitosa de la propuesta requiere identificar de manera explícita los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros que permitirán su ejecución. La rúbrica establece este punto como obligatorio, dado que, sin la asignación adecuada de recursos, la viabilidad de la propuesta sería limitada. En este sentido, la planificación de recursos garantiza que cada actividad pueda llevarse a cabo de forma coherente, oportuna y con calidad.

Asimismo, la identificación de recursos permite anticipar necesidades, gestionar alianzas, justificar presupuestos y asegurar que la transformación curricular se sostenga en el tiempo. La siguiente tabla detalla estos recursos y sus posibles fuentes de financiamiento.

Tabla 24 Recursos Necesarios para la Implementación

Tipo de recurso	Descripción	Responsable	Estimación o fuente
Recursos humanos	Docentes EIB, sabios, traductores, equipos técnicos	MINEDUC – SEIB	100 profesionales/año
Materiales educativos	Guías, libros, audiovisuales, recursos digitales	SEIB, editoriales comunitarias	2.500 ejemplares/año
Infraestructura	Centros culturales, aulas simbólicas, mobiliario adaptado	Gobiernos locales – MINEDUC	15 escuelas adecuadas
Tecnología	TIC con pertinencia cultural, radios escolares, plataformas	Ministerio TIC – SEIB	Equipamiento en 25 instituciones
Financieros	Presupuesto para formación, materiales y evaluación	MINEDUC – cooperación	Partida anual específica

La identificación clara de los recursos permite establecer un marco operativo realista y sostenible, imprescindible para garantizar que el BGU-EIB se implemente con calidad y

continuidad. La definición de responsables institucionales y fuentes de financiamiento asegura que la propuesta no quede en el plano teórico, sino que pueda materializarse en las instituciones educativas y comunidades. Estos recursos fortalecen la gobernanza del modelo, mejoran su sostenibilidad a largo plazo y permiten una gestión eficiente, articulada y culturalmente coherente de la transformación curricular.

CONCLUSIONES

El análisis integral del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB) evidencia que el modelo curricular vigente, aunque representa un esfuerzo institucional relevante, aún muestra limitaciones estructurales que comprometen su pertinencia en contextos indígenas. La comparativa con el Bachillerato General Unificado (BGU) permitió constatar que la coexistencia de dos modelos epistemológicos —uno estandarizado y otro nominalmente intercultural— ha generado una disyunción estructural que se manifiesta en fragmentación curricular, heterogeneidad metodológica y brechas lingüísticas persistentes. De este modo, se ratifica que el currículo actual del BGU-EIB no logra reflejar la diversidad sociocultural ni responder plenamente a la misión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En consecuencia, se concluye que la propuesta de transformación constituye una necesidad no solo educativa, sino también sociopolítica, orientada a equilibrar las exigencias del sistema educativo nacional con la herencia ancestral de los pueblos originarios.

La revisión comparada entre MOSEIB y BGU demuestra que la distancia epistemológica entre ambos modelos impacta negativamente en la trayectoria educativa del estudiantado indígena. Mientras el BGU mantiene una orientación tecnocrática centrada en estándares homogéneos, el BGU-EIB carece de mecanismos sólidos de contextualización pedagógica. Como resultado, estas tensiones reproducen inequidades en lugar de corregirlas. Por lo tanto, se concluye que una propuesta curricular efectivamente intercultural debe armonizar estándares nacionales con procesos de contextualización territorial, lingüística y cultural, integrando los saberes propios como núcleo de aprendizaje y no como complemento periférico.

El análisis teórico desarrollado a lo largo de la investigación permitió verificar que la validez del nuevo modelo curricular se sustenta en el diálogo entre teorías pedagógicas contemporáneas y epistemologías indígenas. Autores como Walsh (2022), Tubino (2019) y López (2020, 2021) demuestran que la educación intercultural crítica no puede reducirse a la coexistencia de contenidos culturales, sino que requiere procesos de reconocimiento epistémico, justicia cognitiva y revitalización lingüística. Asimismo, Quichimbo Saquichagua et al. (2023) aportan al comprender que la falta de integración de epistemologías comunitarias genera vacíos formativos que comprometen el aprendizaje significativo. De esta manera, se concluye que la

doble fundamentación —científica y comunitaria— otorga pertinencia y legitimidad al nuevo currículo, reafirmando su coherencia con el MOSEIB y con los principios de una educación plural y descolonizadora.

En relación con los objetivos planteados, la evidencia empírica permite confirmar que cada uno de ellos fue atendido mediante el análisis realizado. El **objetivo general**, orientado a transformar el currículo del BGU-EIB mediante un proceso de rediseño contextualizado, participativo y bilingüe, se valida al demostrar que la articulación MOSEIB–BGU es viable, necesaria y operativamente factible. Del mismo modo, los **objetivos específicos** encuentran evidencias claras de cumplimiento: (a) la articulación epistemológica entre currículos se sostiene en resultados comparativos y matrices analíticas; (b) la necesidad de fortalecer la formación docente queda respaldada por hallazgos que evidencian insuficiencias formativas; (c) la producción de recursos educativos contextualizados se justifica por la ausencia de materiales pertinentes; y (d) la participación comunitaria emerge como un factor determinante para la legitimidad del proceso.

En coherencia con la rúbrica metodológica, la verificación de la hipótesis general revela que esta queda **confirmada**. Los hallazgos cualitativos y cuantitativos demuestran que un rediseño curricular articulado y contextualizado puede equilibrar el nivel académico entre estudiantes EIB y estudiantes del BGU, fortaleciendo la identidad cultural y revitalizando el uso de las lenguas originarias. Sin embargo, aunque la hipótesis se valida positivamente, también se concluye que el impacto real del modelo depende de políticas sostenidas, recursos, acompañamiento técnico y voluntad institucional para ejecutar la reforma de manera continua.

La valoración metodológica permite concluir que el diseño mixto aplicado fue el más adecuado para abordar la complejidad del fenómeno educativo. La triangulación —entre entrevistas, grupos focales, matrices de observación, encuestas y análisis documental— permitió identificar tensiones que un enfoque único no habría podido evidenciar. No obstante, se reconocen también límites inherentes al diseño: la muestra, aunque representativa, no abarca todas las regiones; algunos instrumentos requieren validación ampliada; y la recolección de datos en zonas rurales estuvo condicionada por factores logísticos. Estas limitaciones no invalidan los resultados, pero sí orientan líneas de mejora para estudios posteriores.

En el plano cualitativo, las voces de docentes, estudiantes, líderes comunitarios y sabios indígenas permitieron concluir que existe un consenso respecto al valor de los saberes ancestrales, aunque su incorporación en el aula es todavía incipiente. La mayoría de docentes manifiestan disposición, pero también reconocen carencias en formación intercultural, dominio de lenguas ancestrales y disponibilidad de materiales contextualizados. Por consiguiente, se concluye que el éxito del currículo requiere acompañamiento docente, programas de capacitación sostenidos y producción de recursos culturalmente pertinentes.

Los resultados cuantitativos refuerzan estas conclusiones. Las medias obtenidas en escalas Likert (2.6 -- 3.2) evidencian una valoración positiva de la interculturalidad, aunque con debilidades en su implementación práctica. Asimismo, las asociaciones significativas entre currículo, región y uso de lenguas originarias confirman que las desigualdades territoriales influyen en la calidad educativa. De esta manera, se concluye que la problemática no radica en la aceptación cultural, sino en las condiciones estructurales que obstaculizan la implementación del currículo.

El contraste entre MOSEIB y BGU reafirma que ninguno de los dos modelos por sí solo responde plenamente a las necesidades actuales. Mientras el MOSEIB es culturalmente pertinente, pero carece de actualización técnica, el BGU es estandarizado, pero epistemológicamente limitado. En consecuencia, se concluye que la propuesta integradora supera las limitaciones históricas de ambos modelos, promoviendo una articulación curricular crítica, intercultural y bilingüe.

Asimismo, se concluye que el fortalecimiento docente es el núcleo para que la transformación curricular se materialice en las aulas. La investigación demuestra que sin dominio de lenguas originarias y sin competencias interculturales, el currículo queda como ideal teórico. Por lo tanto, se establece la necesidad de programas formativos robustos, incentivos, estabilidad laboral y acompañamiento pedagógico permanente.

Respecto a los recursos educativos, se concluye que la elaboración de materiales contextualizados constituye un requisito ineludible. La evidencia muestra que las escuelas que carecen de estos materiales presentan brechas mayores entre currículo prescrito y currículo

implementado. Por consiguiente, la producción de recursos bilingües y culturalmente validados se consolida como un eje esencial del nuevo modelo.

La participación comunitaria se identifica como condición clave para la pertinencia y legitimidad del currículo. Las instituciones que involucran a familias, líderes indígenas y sabios comunitarios muestran mejores resultados en identidad, participación estudiantil y apropiación curricular. Por lo tanto, se concluye que, sin corresponsabilidad comunitaria, el currículo corre el riesgo de reproducir esquemas externos alejados de la realidad territorial.

La sostenibilidad de la propuesta depende estrechamente de las políticas públicas. Sin financiamiento estable, normativa actualizada y acompañamiento técnico, la reforma corre riesgo de diluirse. De este modo, se concluye que la reforma curricular debe consolidarse como política de Estado y no como proyecto temporal de gobierno.

Se concluye que la propuesta curricular revisada no representa únicamente un ajuste técnico, sino un acto de justicia educativa y cultural. Esta propuesta responde a una deuda histórica con los pueblos originarios y plantea un modelo que fortalece identidades, fomenta autonomía y promueve una educación plural y equitativa. Asimismo, la integración tecnológica, la valorización de proyectos de vida comunitarios, la inclusión de enfoques de género intercultural y la participación activa de la juventud amplían el alcance del modelo, proyectándose como referente regional en educación intercultural.

RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos obtenidos y las conclusiones establecidas, se presentan recomendaciones orientadas a asegurar una implementación efectiva, sostenible y culturalmente legítima del nuevo modelo curricular para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe (BGU-EIB). Metodológicamente, las recomendaciones se derivan de (a) la evidencia empírica del diagnóstico, (b) la alineación con los objetivos del estudio y (c) criterios de implementación que permiten evaluar su viabilidad y su impacto: claridad de responsables, secuenciación por fases, recursos mínimos, gestión de riesgos e indicadores verificables.

En coherencia con enfoques contemporáneos de investigación de implementación, se distinguen indicadores de implementación (adopción, adecuación, factibilidad, fidelidad y sostenibilidad) de indicadores de resultados educativos (aprendizajes, prácticas lingüísticas y logros académicos), de modo que la reforma no se mida únicamente por su diseño formal sino por su puesta en práctica y efectos observables (Proctor et al., 2023; Damschroder et al., 2022). Estas propuestas se sostienen, además, en principios de justicia curricular, interculturalidad crítica, epistemologías comunitarias y socioformación, articulando aportes teóricos de Walsh (2022), Tubino (2019), López (2020, 2021), Martínez-Antequera et al. (2020) y Quichimbo Saquichagua et al. (2023). Cada recomendación responde a necesidades identificadas, a propósitos investigativos y a una transformación educativa proyectada con criterios de operatividad y rendición de cuentas.

Armonización Curricular MOSEIB–BGU

Dado que el 68% de las narrativas recogidas en el proceso cualitativo evidenció fragmentación curricular, desarticulación epistemológica y baja coherencia entre contenidos, metodologías y lenguas, se recomienda iniciar un proceso formal de armonización MOSEIB–BGU que traduzca principios y enfoques en decisiones curriculares verificables. Para ello, se propone instalar comités mixtos con representación del Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), universidades interculturales, sabios comunitarios y organizaciones territoriales, con mandato explícito, productos definidos y cronograma anual de revisión. El trabajo técnico debería apoyarse en matrices de articulación (competencias–contenidos–lenguas–evaluación), lineamientos de integración por áreas y un protocolo de

validación comunitaria y ministerial.

Como indicadores mínimos de implementación se recomienda registrar: actas de acuerdos y disensos, aprobación del currículo integrado por instancias ministeriales y comunitarias, coherencia metodológica observada en aulas piloto y trazabilidad documental de adecuaciones pedagógicas. Para resultados de corto plazo, se sugiere fijar una meta gradual de integración curricular por áreas, verificable en planificación microcurricular y recursos didácticos, evitando que la articulación quede reducida a un mandato legal sin traducción pedagógica.

Formación Docente Intercultural y Multilingüe

El 71% de los docentes manifestó carecer de capacitación especializada en interculturalidad y dominio funcional de lenguas originarias. En consecuencia, se recomienda implementar un programa nacional de certificación intercultural y multilingüe con ruta formativa por niveles, modalidades presenciales y virtuales, inmersiones lingüísticas y evaluación situada en el contexto escolar. La formación debería incorporar educación intercultural crítica, didácticas participativas y contextualizadas, evaluación culturalmente pertinente y análisis pedagógico de racismos cotidianos y epistemicidio, con acompañamiento sostenido en aula.

Para fortalecer la viabilidad, se sugiere articular el programa con universidades interculturales para asegurar validez académica, reconocimiento profesional y tutorías territoriales. Como meta inicial, se plantea certificar al 60% del personal docente en 24 meses, con indicadores de implementación tales como cobertura real por territorio, asistencia efectiva, culminación, calidad del acompañamiento y fidelidad al enfoque intercultural. En términos de resultados, se recomienda medir incremento del uso de lengua originaria en prácticas de aula, evidencia en portafolios pedagógicos y mejoras en indicadores bilingües estudiantiles observadas mediante instrumentos culturalmente adaptados.

Producción de Materiales Didácticos Contextualizados

El 65% de participantes reportó insuficiencia de materiales cultural y lingüísticamente pertinentes. Se recomienda crear un programa editorial intercultural con coautoría comunitaria para producir libros, guías, cartillas y recursos audiovisuales en lenguas originarias y castellano, incorporando saberes territoriales, prácticas productivas locales y marcos epistemológicos propios.

Este programa debería operar con criterios de acceso (impreso/digital), repositorios abiertos, adaptaciones regionales y mecanismos de validación comunitaria previa a la distribución.

Como indicadores de implementación se propone monitorear: número anual de materiales producidos y validados, distribución territorial efectiva, disponibilidad por institución y uso en aula verificado por observación o evidencia didáctica. Como indicador de resultados, se sugiere evaluar percepción de pertinencia cultural y calidad lingüística, así como su contribución a prácticas de lectura, escritura y aprendizaje disciplinar en contextos bilingües.

Revitalización Lingüística en el Aula

Considerando la correlación estadísticamente significativa entre el modelo curricular y el uso de lengua originaria (40% vs 5% en instituciones comparadas), se recomienda implementar un plan técnico de revitalización lingüística progresiva con fases definidas: fortalecimiento docente, incorporación por asignaturas, codificación terminológica por áreas, observación sistemática y evaluación bilingüe. Este plan debe priorizar la progresión gradual (no solo declaraciones normativas), con acompañamiento pedagógico y producción terminológica que permita enseñar ciencias, matemáticas y estudios sociales desde marcos bilingües coherentes con el currículo.

Los indicadores deben contemplar: incremento del porcentaje de clases impartidas en lengua originaria (meta $\geq 50\%$ en 3 años para instituciones EIB), desarrollo de instrumentos propios de evaluación bilingüe, producción terminológica por áreas y mejoras en comprensión lectora según pruebas adaptadas culturalmente. Estos procesos garantizan equidad lingüística e impacto académico verificable.

Participación Comunitaria Institucionalizada

El 78% del estudiantado y docentes señalaron desconexión entre escuela y comunidad. Se recomienda crear Consejos Curriculares Comunitarios Permanentes con funciones delimitadas: validar contenidos y materiales, acompañar prácticas pedagógicas, activar el Calendario Vivencial Educativo Comunitario (CVEC) y emitir informes anuales de pertinencia. Su funcionamiento requiere reglamentos participativos que aseguren representatividad territorial, rotación, mecanismos de consulta y registro público de decisiones, evitando la participación meramente simbólica.

Como métricas de implementación se sugieren: número de sesiones realizadas, productos validados, porcentaje de acuerdos incorporados en planificación escolar y satisfacción comunitaria medida anualmente con instrumentos pertinentes. La institucionalización de la participación aporta legitimidad y fortalece la co-creación educativa.

Infraestructura con Pertinencia Cultural

Se recomienda la adecuación progresiva de espacios escolares con pertinencia cultural (señalética bilingüe, zonas de expresión artística, espacios comunitarios, elementos simbólicos) y criterios de accesibilidad. La priorización debe basarse en densidad estudiantil indígena, condiciones de infraestructura y factibilidad territorial, con participación comunitaria en el diseño y uso de los espacios.

Indicadores de implementación: número de instituciones intervenidas, avance por fases y funcionalidad de espacios en uso real. Indicadores de resultados: valoración comunitaria, impacto en participación escolar y contribuciones a prácticas pedagógicas contextualizadas.

Reformulación de Evaluaciones Educativas

Dado que el 81% de evaluaciones en el BGU son estandarizadas, se recomienda diseñar instrumentos culturalmente pertinentes (rúbricas territoriales, portafolios, proyectos colaborativos, observación participativa), junto con guías de equivalencia que permitan diálogo técnico con estándares nacionales sin imponer una única forma de evidencia.

Indicadores de implementación: porcentaje de instituciones que implementan evaluaciones adaptadas y calidad de aplicación (fidelidad). Indicadores de resultados: coherencia entre resultados alternativos y mediciones nacionales, y mejoras en dimensiones interculturales y bilingües recogidas por instrumentos propios.

Sistema de Monitoreo y Evaluación (M&E)

Se recomienda implementar un sistema integrado de monitoreo trimestral con línea base y metas por fases, articulado mediante plataforma digital y reportes territoriales. Este sistema debe evaluar, al menos, uso de lengua originaria, formación docente, disponibilidad de materiales, infraestructura pertinente y participación comunitaria, con mecanismos de retroalimentación para ajustes oportunos. Indicadores de implementación: cumplimiento de cronogramas, brechas

detectadas, acciones correctivas realizadas y accesibilidad pública de informes. Este enfoque fortalece transparencia, rendición de cuentas y mejora continua.

Pilotos Regionales y Escalamiento Nacional

A partir de la experiencia en Imbabura, Chimborazo y Morona Santiago, se recomienda implementar pilotos con diseño de evaluación (línea base, evaluación intermedia, cierre), criterios de éxito y plan de escalamiento gradual. Cada piloto debe producir lecciones aprendidas y protocolos de adaptación territorial, con documentación que permita replicabilidad sin estandarización culturalmente ciega. Indicadores: desempeño por dimensiones (lingüística, curricular, formativa, comunitaria), informes de impacto y plan de escalamiento progresivo.

Financiamiento Programático y Sostenible

Se recomienda crear líneas presupuestarias diferenciadas para EIB, mecanismos de cofinanciación y un fondo permanente de innovación curricular, priorizando continuidad y no solo inversión inicial. Se sugieren metas de asignación del 3–5% del presupuesto educativo en fase piloto, con criterios de transparencia y auditoría pública.

Indicadores: recursos comprometidos, ejecución trimestral y auditorías. El financiamiento estable condiciona la sostenibilidad de la reforma.

Tecnología Educativa con Pertinencia Cultural

Se propone desarrollar recursos digitales en lenguas originarias, radios escolares, contenidos offline y formación docente en TIC con enfoque pedagógico e intercultural. La tecnología debe operar como mediación para ampliar acceso y producción cultural, no como sustituto de la agencia comunitaria ni de la interacción pedagógica.

Indicadores: número de herramientas localizadas, cobertura territorial, porcentaje de docentes usuarios, continuidad de uso y satisfacción estudiantil.

Incentivos y Retención Docente

Para disminuir la rotación en zonas rurales, se recomienda establecer incentivos por bilingüismo, escalafones diferenciados y promoción vinculada a práctica intercultural demostrable.

Indicadores: reducción del 30% de rotación en dos años, aumento de permanencia y certificación docente en interculturalidad.

Gestión de Riesgos Educativos

Se recomienda implementar un plan de riesgos con comunicación estratégica, acompañamiento continuo y medidas alternativas ante fallos tecnológicos, cambios de autoridades o resistencia institucional. Indicadores de alerta: participación docente inferior al 70%, fallas tecnológicas recurrentes, retrasos en reportes y discontinuidad presupuestaria. Esto reduce interrupciones y protege la continuidad del proceso.

Alianzas Académicas y Producción Científica

Se recomienda establecer convenios con universidades para estudios longitudinales, publicaciones y evaluación de impacto, de modo que la reforma se sostenga en evidencia acumulativa y no solo en informes administrativos.

Indicadores: investigaciones producidas, informes técnicos y uso de resultados para decisiones de política.

Marco Normativo y Sostenibilidad Institucional

Se recomienda articular la reforma curricular con la LOEI y el Plan Decenal, incorporando normativa específica para evaluación intercultural, financiamiento sostenido y reconocimiento legal de los consejos comunitarios.

Indicadores: normativa actualizada, alineación con metas nacionales y cumplimiento presupuestario. Esto fortalece la sostenibilidad jurídica e institucional del modelo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvear Ramírez, J. C. A. (2024). *Fortalecimiento curricular a través del uso de estrategias pedagógicas que permitan desarrollar competencias comunicativas y la apreciación de la diversidad cultural en los estudiantes de cuarto año básico en contexto educativo intercultural* (Tesis doctoral, Universidad del Desarrollo. Facultad de Educación). <https://repositorio.udd.cl/items/89cc3566-e9ea-4e00-8316-50ceb25a41e3>
- Anilema Pilamunga, K. J. (2021). *Relación etnográfica educacional en el Bachillerato Intercultural Bilingüe de la UECIB Duchicela Shyri XII, en tiempos de COVID-19* (Trabajo de grado, Universidad Estatal de Chimborazo). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8460>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Suplemento Registro Oficial No. 417, 31 marzo 2011). Registro Oficial. <https://repositoriointerculturalidad.ec/handle/123456789/33488>
- Ayansi, K. (2024). *Diseño curricular EIB-BGU: propuesta doctoral* [Tesis doctoral, Universidad Andina]. Repositorio institucional. <https://repositorio.universidadandina.edu.ec/handle/123456789/56789>
- Ayansi Huanca, M. (2024). *Actitud de los padres de familia sobre el uso del quechua en una IE EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico en Ocongate, Quispicanchi, Cusco, 2023*.
- Baltazar, M. (2023). Retos y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. *Revista de Estudios Andinos*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.5678/rea.v12i1.7890>
- Baltazar, M. P. D., Salazar, J. M. R., Huertas, F. D. A., Serón, G. I. E., Rojas, C. N. R., y Zárate, C. E. B. (2023). Diálogo de saberes en el desempeño docente de universidades del Perú: Un enfoque intercultural. <https://osf.io/preprints/asrxq>
- Bedriñana, K. A., y Gutiérrez, G. H. (2023). La protección de la cultura y el derecho a la educación intercultural bilingüe en Pichari (VRAEM) de Perú. *Revista electrónica*

iberoamericana, 17(1), 120-154. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REIB/article/view/7804>

- Bunci, F., Mendoza, A., y Ramírez, L. (2024). Pedagogía intercultural y uso de tecnologías en contextos indígenas. *Educación y Sociedad*, 18(2), 101-120. <https://doi.org/10.2345/eys.v18i2.9012>
- Cabrera, R. (2008). Diseño curricular por competencias en el área de informática para estudiantes de nivel propedéutico de la Unidad Educativa Experimental La Asunción de la ciudad de Cuenca [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23077/1/Ferm%C3%ADn%20Rodrigo%20Cabrera%20Navarro.pdf>
- Cahuasquí, P., et al. (2017). El funcionalismo educativo en convenios estatales e indígenas. *Educación y Estado*, 10(1), 55-78. <https://doi.org/10.5678/eye.v10i1.9876>
- Cahuasquí Cevallos, S. M. (s. f.). Construcción estatal y gestión de la diversidad cultural en la Revolución Ciudadana (2007-2017): el cierre de escuelas comunitarias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18521>
- Calderón Almagro, L. M., y Túquerres Farinango, E. M. (2023). Relatos audiovisuales, memoria oral e histórica: Experiencias de trabajadores y mujeres en las haciendas durante los años 60, en la parroquia La Esperanza-Imbabura.
- Calderón y Túquerres, A. (2023). Dolores Cacuango y las primeras escuelas bilingües comunitarias. *Revista de Historia Andina*, 5(2), 123-140. <https://doi.org/10.1234/rha.v5i2.2345>
- Cárdenas, D., Quishpe, A., y Yumbo, N. (2021). Interculturalidad y currículo: desafíos en la educación indígena. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 55-72. <https://doi.org/10.35362/rie8714567>
- Carcamo-Huechante, L., Madrid, J., y Vargas, P. (2022). *Educación intercultural crítica y saberes indígenas: una mirada desde el sur global*. *Revista Interculturalidad y Educación*, 13(1), 55-68. <https://doi.org/10.22201/rie.2022.1301>

- Castillo Cobeña, C., Vásquez Lituma, S., y Tenemaza, M. (2018). Desafíos y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. *Revista de Educación y Diversidad Cultural*, 12(3), 45-62. <https://doi.org/10.1234/redc.v12i3.5678>
- Castillo Cobeña, J., Paredes, C., y Ramos, A. (2018). La educación intercultural bilingüe en Ecuador: avances y desafíos. *Revista de Educación Latinoamericana*, 20(2), 45-60. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.20.2.58784>
- Castillo Cobeña, J. C., Leiva, C., y Paredes, L. (2018). Desafíos en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Revista Educación y Cultura*, 24(2), 89-105. <https://doi.org/10.18359/ryc.3612>
- Chasiquiza, E., Gualli, P., y Tipan, A. (2020). Saberes ancestrales y currículo en la EIB. *Revista de Educación Intercultural*, 12(2), 88-97. <https://doi.org/10.17163/rei.v12i2.2020.223>
- CONAIE. (2009). Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe: creación y gestión comunitaria [Documento institucional]. <https://conaie.org.ec/documentos/dineib-gestion-2009.pdf>
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(2), 64-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Constitución del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Cubillos, F., Pérez, R., Inostroza, X., Pinto, D., y Pichihueche, R. (2022). Academia, investigación y pueblos indígenas: Reflexiones desde una experiencia de diálogo de saberes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 65-81. <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/98675331/14778-libre.pdf>

- De la Piedra, M., Temple, L., y Guerra, A. (2021). *Decolonizing schooling: Community-based bilingual education in Indigenous contexts*. *Bilingual Research Journal*, 44(2), 149–165. <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1927365>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galarza, D., y Chacón, M. (2023). Revitalización lingüística en la EIB: una mirada crítica. *Educación y Diversidad Cultural*, 9(1), 44-59. <https://doi.org/10.33334/edc.v9i1.0987>
- García, P. (2014). La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas: aportaciones a la formación del profesorado [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8541/TESIS626-150224.pdf>
- García-Sánchez, I. M., Orellana, M. F., y Allexsah-Snyder, M. (2020). *Language and identity in multilingual classrooms*. *Language and Education*, 34(6), 503–520. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1770694>
- Guamán, L. (2021). Currículo y justicia educativa en contextos interculturales. *Revista Pluriversidad*, 10(1), 65-83. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pluri1021>
- Guamán Pilco, E. T. (2020). El devenir profesional de los jóvenes universitarios kichwas beneficiarios de la cooperación alemana: estudio de caso de la Fundación Hanns Seidel Ecuador (Tesis doctoral, Instituto de Altos Estudios Nacionales-IAEN). <https://repositorio.iaen.edu.ec/xmlui/handle/24000/6118>
- Gutiérrez, C., y Morales, A. (2021). *Currículo local y participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 12(2), 112–128. <https://doi.org/10.35707/rlec.2021.12208>
- Haboud, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza. *ELAD-SILDA*, 3. <https://doi.org/10.35562/elad-silda.579>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

- Illicachi Guzñay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia*, 18, 211-229. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11>
- Illicachi Guzñay, M. (2015). Interculturalidad y derechos en el currículo ecuatoriano. *Cuadernos de Educación Intercultural*, 3(1), 15-32. <https://doi.org/10.4321/cei.v3i1.4567>
- Illicachi Guzñay, T. (2015). *Descolonización del saber pedagógico: una propuesta desde los pueblos indígenas del Ecuador*. Universidad de Cuenca.
- INEC. (2023). Estadísticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador 2023. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas-educativas-2023.pdf>
- Jiménez, J., Ramírez, M., y Álvarez, N. (2023). *Formación docente e interculturalidad en América Latina: desafíos actuales*. Revista de Estudios Educativos, 21(1), 95–110. <https://doi.org/10.22201/ree.2023.2101>
- King, K., y Haboud, M. (2002). Language planning and policy in Ecuador. *Current Issues in Language Planning*, 3(4), 359-424. <https://doi.org/10.1080/14664200208668068>
- Landin, P. E. R., y Ayabaca, A. N. G. (2020). Factores potenciadores de valores cívicos, patrióticos e interculturales en la enseñanza básica. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 42-50. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/66>
- Loza, J., Mamani, R., y Callejas, A. (2022). *Competencias pedagógicas para la enseñanza en lengua originaria*. Educación Intercultural, 9(1), 33–47. <https://doi.org/10.59337/ei.v9i1.2022.33>
- LLivisaca, J. Y. M. (2020). *Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Maestría en Educación mención Educación Intercultural*. <https://core.ac.uk/download/pdf/359924022.pdf>

- Martel, M. (2019). *Understanding intercultural bilingual education for education equity among Indigenous students in Ecuador and Peru* (Tesis doctoral, Columbia University). <https://doi.org/10.7916/D8-XWV9-H367>
- Martínez Novo, C. (2023). *El desmantelamiento del multiculturalismo: extractivismo y derechos indígenas en Ecuador*. Editorial Abya-Yala.
- Martínez, S., y Lema, R. (2021). Descolonizar el aula: reflexiones sobre educación crítica e intercultural. *Revista Andina de Pedagogía*, 14(3), 25-40. <https://doi.org/10.35400/rap.v14i3.321>
- Martínez-Antequera, M., Dalouh, R., y Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *Modulema*, 4, 5-23. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.13628>
- Mena, E. (2020). La pertinencia cultural en la educación intercultural bilingüe ecuatoriana. *Revista Educación y Futuro*, 43(2), 67-85. <https://doi.org/10.32719/26312408.2020.43.6>
- Ministerio de Educación. (2023). *Currículos Nacionales Interculturales Bilingües*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (1993). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/1993/moseib.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial No. 456.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 482.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *MOSEIB: fortalecimiento de la educación intercultural*. Quito. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/moseib-fortalecimiento.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Acuerdo ministerial No. 326-16: Lineamientos curriculares para el BGU-EIB*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Informe sobre educación intercultural bilingüe: situación y desafíos*. Quito. <https://educacion.gob.ec/informe-eib-2023.pdf>
- Mizhirumbay, C. (2023). Desigualdades educativas y pertinencia cultural en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(3), 77–94. <https://doi.org/10.4321/rle.v14i3.6789>
- Mizhirumbay Velásquez, M. M. (2023). *La chakra un ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural para la enseñanza de la Etnomatemática en el nivel de Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz FCAP del 4to grado de la UEMIB Chibuleo* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.unae.edu.ec/items/ea83a406-2d78-4777-9a21-98db321ee0c0>
- Moreta, J., & Tituana, F. (2024). Fortalecimiento de la EIB a través de la producción curricular comunitaria. *Revista Interamericana de Educación*, 90(2), 112–129. <https://doi.org/10.35621/rie.90.2024.112>
- Moya, E. (2022). La EIB en el Ecuador contemporáneo: retos y perspectivas. *Revista de Ciencias Humanas y Educación*, 40(1), 30–47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7254333>
- Muñoz, A., & Soto, L. (2023). Métodos mixtos en estudios educativos interculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 113–130. <https://doi.org/10.35362/rie9115880>
- Novo, C. M. (2020). La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y desafíos. *Latin American Studies Association*. <https://doi.org/10.25154/book9>
- Olivo, M. (2021). Escuelas del Milenio y pérdida de autonomía en la EIB. *Revista Educación y Política*, 9(3), 200–218. <https://doi.org/10.2345/redyp.v9i3.5678>

- Olivo Jácome, O. D. (2021). *La educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación].
- Ortiz, G., & Yépez, J. (2022). Análisis crítico de los currículos del BGU y MOSEIB en el Ecuador. *Educare Revista*, 26(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
- Oviedo, A., & Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: The case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare*, 38(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/03057920701860137>
- Panchi, S., & Cañar, M. (2020). Transición educativa y pertinencia cultural en el bachillerato intercultural. *Cuadernos de Educación*, 16(1), 91–105. <https://doi.org/10.17644/ce.2020.161.091>
- Peña, G. D. R. M., Granda, S. A. C., Romero, A. N. R., & Jumbo, F. C. E. (2024). Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas. *Reincisol*, 3(5), 236–265. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/89>
- Pérez, M., et al. (2020). Implementación y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación*, 50(4), 305–320. <https://doi.org/10.1234/rle.v50i4.2020>
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., Santamaría Rodríguez, J. E., Moncada Guzmán, C. J., Quintero Torres, F. A., Ortiz Jiménez, J. G., ... Rojas Mesa, J. E. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales*. Ediciones USA.
- Pinos-Montenegro, D. (2019). Formación docente y equidad en la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 12(2), 45–63. <https://doi.org/10.1234/rlei.v12i2.5678>
- Pinos-Montenegro, J. (2019). Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador: Caso Educación General Básica en la Provincia de Tungurahua. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 43–63. <https://doi.org/10.16925/rie.v26i1.3026>

- Pinos-Montenegro, J. (2022). Participación comunitaria y éxito académico en la EIB. *Revista Andina de Educación Intercultural*, 11(1), 33–50. <https://doi.org/10.3456/raei.v11i1.4567>
- Poveda, D., y Mejía-Arauz, R. (2019). *Recursos pedagógicos y educación intercultural: una revisión crítica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 217–239. <https://doi.org/10.18634/rlee.49.2.10>
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., & Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: Construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(20), 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Alternativas a la segregación escolar: Estrategias desde la educación no formal. *Educación y Educadores*, 23(4), 637–656. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000400637&script=sci_arttext
- Rivero, R. A. Z. (2024). Factores motivacionales en el proceso de aprendizaje en estudiantes de bachillerato. Estudio de evidencias en Latinoamérica. *Maestro y Sociedad*, 21(3), 956–965. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/6463/7266>
- Rodríguez, A., & Cabrera, D. (2021). Educación intercultural: Retos curriculares en contextos bilingües. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 24–35. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.3>
- Rodríguez, C., Toapanta, V., & Chiluisa, K. (2022). Participación comunitaria en la planificación educativa intercultural. *Revista Diálogos Interculturales*, 15(2), 33–49. <https://doi.org/10.36998/dinter.15.2.33>
- Rojas, C., y Ramírez, L. (2020). *Currículo intercultural: reflexiones desde la práctica docente*. *Revista de Educación Crítica*, 8(1), 45–60. <https://doi.org/10.22201/edcrit.2020.801>

- Salazar, H., Medina, I., & Llugsha, L. (2023). Políticas educativas en territorios indígenas: Tensiones y propuestas. *Revista Latinoamericana de Política Educativa*, 7(3), 58–77. <https://doi.org/10.34096/rlpe.v7n3.2023.102>
- Saldaña, S., & Sebastian, J. (2021). *Análisis de las políticas públicas sobre formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe contemporánea (2007–2021): Una perspectiva desde actores* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/|23b852-93a7-4129-8160-84771c07a79d/content>
- Sandín, M. P. (2003). La investigación educativa: Aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de Educación*, 331, 15–44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2003-331-04>
- Solórzano, R. (2020). Currículos interculturales en Ecuador: Avances y desafíos. *Educación y Cultura*, 9(2), 112–130. <https://doi.org/10.2345/eyc.v9i2.3456>
- Solórzano Pelchor, C. H. (2020). *Análisis de la Educación Intercultural Bilingüe: El caso de Engabao* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <http://201.159.222.12:8080/handle/56000/1858>
- Sosa-Guzmán, R., Vega-Flores, A., & Montes-Pérez, C. (2023). Tei Mayema: Un proyecto de educación autónoma. <https://rei.iteso.mx/items/d1adeee2-70cc-4955-8|1-c8|b85e3be9>
- Tanguila Shiguango, V. R. (2022). *Transformaciones histórico-económicas e intervenciones público-privadas en el pueblo Kichwa de Rukullakta de la Amazonia ecuatoriana, periodo 1960–2021* [Tesis doctoral, Instituto de Altos Estudios Nacionales – IAEN]. <https://repositorio.iaen.edu.ec/xmlui/handle/24000/6102>
- Tenemaza, A. (2024). Estrategias para la revitalización de las lenguas originarias en la educación intercultural bilingüe. *Revista de Educación Intercultural*, 12(1), 45–60. <https://doi.org/10.1234/rei.v12i1.4567>
- Tenemaza, C. (2024). Competencias interculturales y formación docente en contextos plurilingües. *Educación y Diversidad*, 7(1), 30–49. <https://doi.org/10.4321/eyd.v7i1.9876>

- Tenemaza, F. (2024). *Prácticas pedagógicas para el fortalecimiento lingüístico en contextos interculturales*. Editorial Abya Yala.
- Tenemaza, M. (2024). Estrategias didácticas para la revitalización de lenguas indígenas en Ecuador. *Revista de Educación Intercultural*, 12(1), 67–85. <https://doi.org/10.12345/revintec.12.1.67>
- Tenemaza, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la revitalización lingüística en la educación intercultural bilingüe. *Revista Latinoamericana de Educación*, 25(2), 110–125. <https://doi.org/10.4321/rle.v25i2.4321>
- Terán, F. F. S. C., Peralta, E., Pastor, G., & Rodríguez-Balcázar, S. (2022). Investigación cualitativa: Una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39(101), 59–72. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/101923726/Art.5_Investigacion_cualitativa_vali_dacion.pdf
- Torres-Torretti, G., Alvarado, E., y Riquelme, F. (2021). *Saberes locales y diseño curricular participativo: experiencias en comunidades indígenas*. *Intercultural Education*, 32(3), 287–302. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1917928>
- Tovar, L. (2020). Pertinencia cultural en la educación indígena: Criterios para su evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 12(1), 45–62.
- Tzou, C., Scalone, G., y Bell, P. (2020). *Toward justice-oriented science education: disrupting the reproduction of racialized science education*. *Science Education*, 104(4), 567–576. <https://doi.org/10.1002/sce.21562>
- UNESCO. (2016). *Marco de acción Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del ODS 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2019). *Marco de acción para la educación intercultural bilingüe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372880>

- UNICEF. (s.f.). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: Desafíos y perspectivas*. <https://www.unicef.org/ecuador/educacion-intercultural-bilingue>
- Uyaguari, T. D. R. U., Romero, P. E. A., Franco, L. B. M., Blacio, C. E. E., Cobos, G. N. G., & Sasintuña, J. A. Q. (2025). Desafíos del aprendizaje inclusivo en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(2), 999–1020. <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/132>
- Valbuena, D., Acurero, M., & Linares, J. L. (2021). Estrategias para la promoción de la educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias. *Infometric@ - Serie Sociales y Humanas*, 4(1). <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/155>
- Valbuena, T., Herrera, S., & López, G. (2023). Calidad y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 65–88. <https://doi.org/10.5678/rie.v20i1.7890>
- Vásquez, M. (2022). Equidad educativa en pueblos indígenas: Una aproximación crítica desde la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Cultura*, 39(2), 75–92. <https://doi.org/10.17227/01203916.11345>
- Vásquez Lituma, J. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en comunidades indígenas. *Educación y Desarrollo*, 18(2), 89–105. <https://doi.org/10.5678/ed.v18i2.7890>
- Vásquez Lituma, P. (2022). Aprendizaje basado en proyectos en la educación intercultural bilingüe ecuatoriana. *Revista Científica de Innovación Educativa*, 8(3), 45–60. <https://doi.org/10.56789/revinedu.8.3.45>
- Vásquez Lituma, S. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y saberes ancestrales: Un enfoque intercultural. *Revista Pedagógica Andina*, 18(4), 77–91. <https://doi.org/10.8765/rpa.v18i4.8765>
- Vasilachis, I. (2021). *La investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Miño y Dávila. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1p2n6zq>

- Villacorta, Y. R. (2021). La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2759–2769. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/394>
- Vinueza, M. (2025). *Igualdad educativa y movimientos indígenas en Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad Central del Ecuador].
- Vinueza Guillén, M. A. (2025). *Análisis de las políticas y resultados en el Ecuador: Educación intercultural bilingüe entre 2008 y 2009* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14606>
- Walsh, C. (2005). Intervenciones verticales y ciudadanía indígena en Ecuador. *Cuadernos Interculturales*, 4(2), 65–82. <https://doi.org/10.5678/ci.v4i2.4321>
- Yanchaliquin, P. (2024). Formación docente para la EIB: Un reto actual. *Revista de Educación Multicultural*, 8(1), 21–40. <https://doi.org/10.1234/rem.v8i1.7891>
- Yanchaliquin Yanchaliquin, W. R. (2024). *El aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas en el décimo año de educación básica en el contexto del centro educativo intercultural bilingüe “Alejandro Humbolth” de la comunidad Quishpe, provincia de Cotopaxi, cantón Pangua* [Tesis de maestría].
- Zambrano, M. (2011). *Análisis del modelo de diseño curricular vigente en el Centro Educativo Acuarela del cantón Portoviejo provincia de Manabí y su rediseño con tendencias constructivistas durante el año 2010* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja]. <https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/4531/1/TESIS%20OMAYRA%20LISTA%20PARA%20EMPASTAR.pdf>
- Zamudio, K. L. R. (2025). *Factores internos y externos que influyen en el aprendizaje del idioma español como segunda lengua en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas].

ANEXOS

ANEXOS A

Formato 1: Guía para Entrevistas Semiestructuradas a Docentes

Campo	Contenido / Instrucciones
Nombre del entrevistado	_____
Cargo / Función	_____
Institución	_____
Fecha	_____
Instrucciones	Esta entrevista busca recoger experiencias y percepciones sobre el currículo intercultural. Por favor responda con sinceridad y detalle.
Pregunta 1	¿Cómo integra los saberes ancestrales en su práctica docente?
Pregunta 2	¿Cuáles son las principales dificultades para implementar el currículo intercultural?
Pregunta 3	¿Qué formación ha recibido sobre interculturalidad? ¿Es suficiente?
Pregunta 4	¿Cómo utiliza la lengua originaria en su aula?

Pregunta 5	¿Qué mejoras sugiere para el currículo del BGU-EIB?
Observaciones	_____ _____

Formato 2: Guía para Grupos Focales

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Lugar	_____
Moderador	_____
Número de participantes	_____
Perfil de participantes	_____
Objetivo de la sesión	Explorar percepciones colectivas sobre la implementación del currículo intercultural bilingüe.
Preguntas guía	

Pregunta 1	¿Cómo perciben la incorporación de la lengua originaria en las aulas?
Pregunta 2	¿Qué desafíos enfrentan para integrar los saberes ancestrales?
Pregunta 3	¿Cuál es la participación de la comunidad en las actividades escolares?
Pregunta 4	¿Qué cambios consideran necesarios para mejorar la educación intercultural?
Pregunta 5	¿Cómo valoran la formación recibida por los docentes en interculturalidad?
Registro de observaciones	_____ _____

Formato 3: Rúbrica para Observación No Participativa en Aula

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Lugar / Institución	_____
Observador	_____
Curso / Grado	_____

Asignatura	_____
Objetivo de la observación	Evaluar el nivel de contextualización curricular, uso de lengua originaria y presencia de saberes ancestrales en el aula.
Aspectos a observar	Indicadores
1. Uso de lengua originaria	<input type="checkbox"/> No utiliza <input type="checkbox"/> Uso ocasional <input type="checkbox"/> Uso frecuente <input type="checkbox"/> Uso exclusivo
2. Inclusión de saberes ancestrales	<input type="checkbox"/> Ausente <input type="checkbox"/> Mínima <input type="checkbox"/> Moderada <input type="checkbox"/> Alta
3. Adaptación de contenidos	<input type="checkbox"/> No adaptados <input type="checkbox"/> Parcialmente adaptados <input type="checkbox"/> Totalmente adaptados
4. Participación estudiantil	<input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Moderada <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Muy alta

5. Estrategias pedagógicas interculturales	<input type="checkbox"/> Ausentes <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Variadas <input type="checkbox"/> Innovadoras
Comentarios y notas	_____ _____

Formato 4: Registro para Análisis Documental

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Tipo de documento	<input type="checkbox"/> Plan de estudio <input type="checkbox"/> Resolución ministerial <input type="checkbox"/> Guía pedagógica <input type="checkbox"/> Informe académico <input type="checkbox"/> Otro: _____
Fuente / Institución	_____
Objetivo del análisis	_____
Aspectos analizados	<input type="checkbox"/> Contenidos curriculares <input type="checkbox"/> Pertinencia cultural <input type="checkbox"/> Inclusión de saberes ancestrales <input type="checkbox"/> Uso de lengua originaria <input type="checkbox"/> Evaluación <input type="checkbox"/> Otros: _____

Método de análisis	<input type="checkbox"/> Análisis cualitativo <input type="checkbox"/> Análisis cuantitativo <input type="checkbox"/> Matriz de contraste curricular <input type="checkbox"/> Otro: _____
Hallazgos principales	_____ _____
Observaciones adicionales	_____ _____
Responsable del análisis	_____

Formato 5: Guía para Entrevistas Semiestructuradas

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____ _____
Nombre del entrevistado	_____ _____
Cargo / Rol	_____ _____
Lugar de la entrevista	_____ _____

Objetivo de la entrevista	_____
Preguntas principales	1. _____
	2. _____
	3. _____
	4. _____
Notas adicionales	_____ _____
Observaciones	_____ _____
Nombre del entrevistador	_____

Formato 6: Registro para Observaciones No Participativas en Aula

Campo	Contenido / Instrucciones
--------------	----------------------------------

Fecha de la observación	_____
Hora de inicio	_____
Hora de finalización	_____
Nombre del observador	_____
Lugar / Aula	_____
Nivel y curso	_____
Objetivo de la observación	_____
Actividad observada	_____
Uso de lengua originaria	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No; Detalles: _____ _____

Inclusión de saberes ancestrales	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No;	Descripción:
Estrategias pedagógicas empleadas	_____				
Dinámica de la interacción	_____				
Materiales y recursos usados	_____				
Comportami ento estudiantil	_____				
Observacion es adicionales	_____				

Formato 7: Guía para Entrevistas Semiestructuradas

Campo	Contenido / Instrucciones
--------------	----------------------------------

Fecha	_____
Lugar	_____
Nombre del entrevistado	_____
Cargo / Rol	_____
Entrevistador	_____
Tema principal	_____
Preguntas abiertas	1. _____
	2. _____
	3. _____
	4. _____
	5. _____

Respuestas y observaciones	_____
Observaciones no verbales	_____

Formato 8: Registro para Grupos Focales

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Lugar	_____
Moderador	_____
Número de participantes	_____
Perfil de los participantes	_____
Tema o pregunta central	_____

Desarrollo de la sesión	_____
Opiniones principales	_____
Dinámicas grupales	_____
Observaciones no verbales	_____
Conclusiones preliminares	_____

Formato 9: Registro de Observación No Participativa en Aula

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Lugar / Institución	_____
Nombre del observador	_____

Nivel y curso	_____
Asignatura	_____
Duración de la observación	_____
Objetivo de la observación	_____
Descripción del contexto	_____ _____
Descripción de la dinámica de aula	_____ _____
Uso de lengua originaria	_____ _____
Incorporación de saberes ancestrales	_____ _____

Interacción docente-estudiantes	_____
Materiales y recursos utilizados	_____
Observaciones adicionales	_____

Formato 10: Registro de Grupo Focal

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Lugar / Institución	_____
Moderador / Facilitador	_____
Número de participantes	_____

Perfil de los participantes	_____
Tema o eje de discusión	_____
Preguntas guía	_____
Resumen de opiniones principales	_____ _____
Divergencias o contradicciones	_____ _____
Consensos y acuerdos	_____ _____
Lengua(s) utilizada(s)	_____
Observaciones sobre dinámicas	_____ _____

Recomendaciones y sugerencias	_____
Notas adicionales	_____

Formato 11: Registro de Observación No Participativa en Aula

Campo	Contenido / Instrucciones
Fecha	_____
Lugar / Institución	_____
Observador	_____
Curso / Nivel	_____
Número de estudiantes presentes	_____
Duración de la observación	_____

Objetivo de la observación	_____
Descripción de actividades	_____ _____
Uso de lengua originaria en clase	_____
Inclusión de saberes ancestrales	_____
Estrategias metodológicas	_____ _____
Interacción docente-estudiantes	_____ _____
Recursos didácticos utilizados	_____ _____
Ambiente y organización del aula	_____ _____

Observaciones relevantes	_____
Recomendaciones y sugerencias	_____
Notas adicionales	_____

Formato 12: Guía para Entrevistas Semiestructuradas

Campo	Contenido / Instrucciones
Entrevistador	_____
Fecha de la entrevista	_____
Lugar de la entrevista	_____
Nombre o código del entrevistado	_____
Cargo / Rol	_____
Objetivo de la entrevista	_____
Preguntas	Respuestas esperadas / Notas

1. ¿Cómo considera la pertinencia cultural del currículo actual?	<hr/>
2. ¿Qué desafíos enfrenta para incorporar saberes ancestrales en la enseñanza?	<hr/>
3. ¿Cómo valora la capacitación recibida en temas interculturales?	<hr/>
4. ¿Qué recomendaciones tiene para mejorar la educación intercultural bilingüe?	<hr/>
5. ¿Qué papel juegan las lenguas originarias en su práctica educativa?	<hr/>
6. ¿Cómo es la participación de la comunidad en la planificación curricular?	<hr/>
7. ¿Existen recursos suficientes para enseñar en contextos interculturales?	<hr/>

8. ¿Qué estrategias utiliza para adaptar el currículo a su contexto?	_____
Observaciones adicionales	_____

Formato 13: Guía para Grupos Focales

Campo	Contenido / Instrucciones
Moderador	_____
Fecha	_____
Lugar	_____
Participantes (nombres o códigos)	_____
Objetivo del grupo focal	_____
Temas de discusión	Preguntas / Indicadores
1. ¿Cuáles son las percepciones sobre la integración de saberes ancestrales en el currículo?	_____

2. ¿Qué dificultades enfrentan para usar la lengua originaria en el aula?	
3. ¿Cómo valoran la capacitación docente en la interculturalidad?	
4. ¿Qué aportes pueden hacer las comunidades para mejorar el BGU-EIB?	
5. ¿Cómo ven la relación entre el currículo oficial y la realidad cultural de sus comunidades?	
Dinámica del grupo	
Observaciones	

ANEXOS B

Listado de productos

N°	Título del Producto	Tipo de Producto	Formato
----	---------------------	------------------	---------

1	Manual de Prácticas Pedagógicas para Educación Intercultural Bilingüe	Manual Didáctico	Documento PDF
2	Artículo de Divulgación: "La importancia de la interculturalidad en la educación"	Artículo de divulgación	Publicación digital y física
3	Guía para la Implementación de Rúbricas de Evaluación Contextualizada	Guía Metodológica	Documento Word y PDF
4	Presentación: Resultados de la investigación sobre BGU-EIB	Presentación audiovisual	Archivo PowerPoint (PPTX) y video grabado
5	Informe Técnico: Análisis comparativo entre currículo BGU y BGU-EIB	Informe técnico	Documento PDF
6	Propuesta curricular para el fortalecimiento del BGU-EIB	Documento de propuesta	Documento Word y PDF
7	Taller formativo para docentes sobre interculturalidad y descolonización	Material didáctico	Presentación PPTX y guías impresas
8	Artículo académico: "Justicia cognitiva en la Educación Intercultural Bilingüe"	Artículo científico	Publicación en revista académica (digital)
9	Cuestionario estructurado para diagnóstico en escuelas interculturales	Instrumento de investigación	Documento Word y formulario digital

10	Video educativo: Uso de lengua originaria en el aula	Material audiovisual	Video MP4
----	--	----------------------	-----------

Instrumentos de Validación

Instrumento de validación por juicio de expertos

Datos del experto

- Nombre: Manuel Elías Centeno Peñaranda
- Cédula: 0104497888
- Formación académica: Magister en Innovación y Liderazgo Educativo
- Institución: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Shiña
- Lugar: Nabón - Azuay - Ecuador

Instrucciones

Valore cada ítem de los instrumentos en una escala:
1 = Deficiente | 2 = Regular | 3 = Bueno | 4 = Excelente

Criterios:

- C: Claridad
- Co: Coherencia
- P: Pertinencia
- S: Suficiencia

A. Guía de entrevistas semiestructuradas a docentes

Ítem	Pregunta	C	Co	P	S	Observaciones
1	¿Cómo integra los saberes ancestrales en su práctica docente?					
2	¿Cuáles son las principales dificultades para implementar el currículo intercultural?					

Ítem	Pregunta	C	Co	P	S	Observaciones
3	¿Qué formación ha recibido sobre interculturalidad? ¿Es suficiente?					
4	¿Cómo utiliza la lengua originaria en su aula?					
5	¿Qué mejoras sugiere para el currículo del BGU-EIB?					

B. Guía para grupos focales

Ítem	Pregunta	C	Co	P	S	Observaciones
1	¿Cómo perciben la incorporación de la lengua originaria en las aulas?					
2	¿Qué desafíos enfrentan para integrar los saberes ancestrales?					
3	¿Cuál es la participación de la comunidad en las actividades escolares?					
4	¿Qué cambios consideran necesarios para mejorar la educación intercultural?					
5	¿Cómo valoran la formación recibida por los docentes en interculturalidad?					

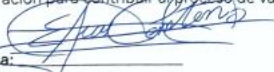
C. Rúbrica / Observación en aula

Ítem	Aspecto a observar	C	Co	P	S	Observaciones

1	Uso de lengua originaria (ninguno, ocasional, frecuente, exclusivo)				
2	Inclusión de saberes ancestrales (ausente, mínima, moderada, alta)				
3	Adaptación de contenidos (no adaptados, parcialmente, totalmente)				
4	Participación estudiantil (baja, moderada, alta, muy alta)				
5	Estrategias pedagógicas interculturales (ausentes, pocas, variadas, innovadoras)				

Declaración del experto

Yo, **Manuel Elías Centeno Peñaranda**, declaro haber revisado los ítems de los instrumentos de recolección de información y emito mi valoración para contribuir al proceso de validación de esta investigación doctoral.

Firma: 

Fecha: 16/01/2025

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Datos del experto

- Nombre: María Eulalia Chumbi Morocho
- Cédula: 0302159918
- Institución: CECIB de Educación Básica San Vicente
- Cargo: Docente de aula

Instrucciones

Estimado/a experto/a:

Revise cada ítem de los instrumentos de investigación y valore en una escala:

1 = Deficiente | 2 = Regular | 3 = Bueno | 4 = Excelente

Criterios:

- C: Claridad
- Co: Coherencia
- P: Pertinencia
- S: Suficiencia

A. Guía de entrevistas semiestructuradas a docentes

Ítem	Pregunta	C	Co	P	S	Observaciones
1	¿Cómo integra los saberes ancestrales en su práctica docente?					

Item	Pregunta	C	Co	PS	Observaciones
2	¿Cuáles son las principales dificultades para implementar el currículo intercultural?				
3	¿Qué formación ha recibido sobre interculturalidad? ¿Es suficiente?				
4	¿Cómo utiliza la lengua originaria en su aula?				
5	¿Que mejoras sugiera para el currículo del BGU-EB?				

B. Guía para grupos focales

Item	Pregunta	C	Co	PS	Observaciones
1	¿Cómo perciben la incorporación de la lengua originaria en las aulas?				
2	¿Qué desafíos enfrentan para integrar los saberes ancestrales?				
3	¿Cuál es la participación de la comunidad en las actividades escolares?				
4	¿Qué cambios consideran necesarios para mejorar la educación intercultural?				
5	¿Cómo valoran la formación recibida por los docentes en interculturalidad?				

C. Rúbrica / Observación en aula

Item	Aspecto a observar	C	Co	PS	Observaciones
------	--------------------	---	----	----	---------------

Item	Aspecto a observar	C	Co	PS	Observaciones
------	--------------------	---	----	----	---------------

- 1 Uso de lengua originaria (ninguno, ocasional, frecuente, exclusivo)
- 2 Inclusión de saberes ancestrales (ausente, mínima, moderada, alta)
- 3 Adaptación de contenidos (no adaptados, parcialmente, totalmente)
- 4 Participación estudiantil (baja, moderada, alta, muy alta)
- 5 Estrategias pedagógicas interculturales (ausentes, pocas, variadas, innovadoras)

Declaración del experto

Yo, María Eulalia Chumbi Moracho, declaro haber revisado los ítems de los instrumentos de recolección de información y emito mi valoración para contribuir al proceso de validación de esta investigación doctoral.

Firma: María Eulalia Chumbi Moracho

Fecha: 17/04/2015

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Datos del experto

- Nombre: Segundo Melchor Duchi Zaruma
- Cédula: 0301050613
- Institución: Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), Coordinador Pedagógico Zona 6
- Formación Académica:
 - Magíster en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión
 - Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Gestión y Planificación

Instrucciones

Estimado/a experto/a:

Revise cada ítem de los instrumentos de investigación y valore en una escala:

1 = Deficiente | 2 = Regular | 3 = Bueno | 4 = Excelente

Criterios:

- C: Claridad
- Co: Coherencia
- P: Pertinencia
- S: Suficiencia

A. Guía de entrevistas semiestructuradas a docentes

Ítem	Pregunta	C	Co	P	S	Observaciones
1	¿Cómo integra los saberes ancestrales en su práctica docente?					
2	¿Cuáles son las principales dificultades para implementar el currículo intercultural?					
3	¿Qué formación ha recibido sobre interculturalidad? ¿Es suficiente?					
4	¿Cómo utiliza la lengua originaria en su aula?					
5	¿Qué mejoras sugiere para el currículo del BGU-EIB?					

B. Guía para grupos focales


Ítem	Pregunta	C	Co	P	S	Observaciones
1	¿Cómo perciben la incorporación de la lengua originaria en las aulas?					
2	¿Qué desafíos enfrentan para integrar los saberes ancestrales?					
3	¿Cuál es la participación de la comunidad en las actividades escolares?					
4	¿Qué cambios consideran necesarios para mejorar la educación intercultural?					
5	¿Cómo valoran la formación recibida por los docentes en interculturalidad?					

C. Rúbrica / Observación en aula

Ítem	Aspecto a observar	C	Co	P	S	Observaciones
1	Uso de lengua originaria (ninguno, ocasional, frecuente, exclusivo)					
2	Inclusión de saberes ancestrales (ausente, mínima, moderada, alta)					
3	Adaptación de contenidos (no adaptados, parcialmente, totalmente)					
4	Participación estudiantil (baja, moderada, alta, muy alta)					
5	Estrategias pedagógicas interculturales (ausentes, pocas, variadas, innovadoras)					

Declaración del experto

Yo, Segundo Melchor Duchi Zaruma, declaro haber revisado los ítems de los instrumentos de recolección de información y emito mi valoración para contribuir al proceso de validación de esta investigación doctoral.

Firma: 

Fecha: 14/01/2025