



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



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

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

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

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

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

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

Recepción: 15 Enero 2022  
Aprobación: 30 Mayo 2022

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

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

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

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

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

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

## 1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## 4. METODOLOGÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.1. Objetivo

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

## 4.2. Participantes

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

## 4.3. Técnica para la recolección de datos

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

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

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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

### 5.1. Fase de diagnóstico

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

#### 5.1.1. *Accesibilidad educativa*

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



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

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

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

### *5.1.2. La enseñanza del kichwa como segunda lengua*

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

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

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

### *5.1.3. Relación escuela-comunidad*

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

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

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

## 5.2. Fase de planificación

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

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

## 5.3. Fase de observación

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

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

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

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

#### 5.4. Fase de reflexión

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

Entre las ventajas:

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

Entre las desventajas:

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

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

## 6. CONCLUSIONES

El estudio permitió llegar a las siguientes conclusiones:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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



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