REVISTA ECUATORIANA DE DESARROLLO SOCIAL Y AMBIENTAL
Octubre - Diciembre, 2026 | Vol. 1 | Núm. 4
ISSN: 3151-8303

Educación inclusiva intercultural bilingüe: Experiencias con comunidades indígenas en Ecuador

Inclusive intercultural bilingual education: Experiences with indigenous communities in Ecuador

Bertha Jaqueline Pilco Guamán
1 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Riobamba, Ecuador; berthaj.pilco@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-8027-2634

Edison Eduardo Carangui Aucancela
2 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Azogues, Ecuador; edison.carangui@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-3366-001X

Olga Libia González Argudo
3 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Naranjito, Ecuador; libia.gonzalez@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-9177-4485

Enviado: 02/09/2026 **Aceptado:** 25/09/2026 **Publicado:** 22/10/2026

Tipo de Investigación: Estudio de Caso **Páginas:** 31 - 53

DOI: https://doi.org/10.66646/redsa-2026/10oct38

Conflicto de Intereses Ninguno que declarar.

Correspondencia: **Bertha Jaqueline Pilco Guamán**
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Riobamba, Ecuador; berthaj.pilco@educacion.gob.ec

Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en instituciones educativas ubicadas en comunidades indígenas del Ecuador, identificando los factores facilitadores y las barreras que condicionan la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso etnográfico, en el cual participaron 62 personas, entre docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios pertenecientes a nacionalidades indígenas, seleccionados mediante muestreo intencional. La recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante en contextos escolares comunitarios, utilizando guías validadas culturalmente. El análisis de los datos se desarrolló mediante codificación temática y triangulación de fuentes. Los resultados evidenciaron que la pertinencia curricular, el uso efectivo de la lengua originaria y la participación comunitaria constituyen factores protectores clave para la inclusión educativa, mientras que la escasa formación docente en pedagogía intercultural, la limitada disponibilidad de materiales bilingües y la débil articulación institucional representan las principales barreras identificadas. Asimismo, se observaron diferencias descriptivas en las percepciones de inclusión según la nacionalidad indígena y el nivel educativo, sin realizar inferencias estadísticas debido al carácter cualitativo del estudio. Se concluye que, a pesar de los avances normativos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriano, persisten brechas estructurales entre la política educativa y su implementación territorial, lo cual demanda estrategias de fortalecimiento docente, dotación de recursos pertinentes y mayor corresponsabilidad comunitaria en la gestión educativa.

Palabras clave:

educación intercultural bilingüe, inclusión educativa, pueblos indígenas, interculturalidad, Ecuador, política educativa, participación comunitaria.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the experiences of implementing the Intercultural Bilingual Education (IBE) model in educational institutions located in indigenous communities in Ecuador, identifying the facilitating factors and barriers that condition educational inclusion from an intercultural perspective. A qualitative approach with an ethnographic case study design was employed, involving 62 participants, including teachers, students, parents, and community leaders belonging to indigenous nationalities, selected through purposive sampling. Data collection was conducted through semi-structured interviews, focus groups, and participant observation in community school contexts, using culturally validated guides. Data analysis was carried out through thematic coding and source triangulation. The results showed that curricular relevance, effective use of the native language, and community participation constitute key protective factors for educational inclusion, while limited teacher training in intercultural pedagogy, scarce availability of bilingual materials, and weak institutional coordination represent the main barriers identified. Descriptive differences were also observed in perceptions of inclusion according to Indigenous nationality and educational level; no inferential statistical comparisons were performed because of the qualitative design. It is concluded that, despite normative advances in the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education System, structural gaps persist between educational policy and its territorial implementation, which demands strategies for teacher strengthening, provision of relevant resources, and greater community co-responsibility in educational management.

Keywords:

intercultural bilingual education, educational inclusion, indigenous peoples, interculturality, Ecuador, educational policy, community participation.

INTRODUCCIÓN

La educación de los pueblos indígenas constituye un eje central de las agendas contemporáneas de inclusión, diversidad cultural y derechos lingüísticos. En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha configurado históricamente como una respuesta a las demandas de los pueblos y nacionalidades por una educación pertinente a sus lenguas, conocimientos y formas de organización. La literatura especializada muestra, sin embargo, una tensión persistente entre el reconocimiento normativo de la interculturalidad y su implementación efectiva en los territorios, especialmente en lo relativo al uso de las lenguas indígenas, la participación comunitaria y la articulación entre conocimientos escolares y saberes propios (Vernimmen Aguirre, 2019; Haboud, 2019).

En América Latina, la EIB se ha desarrollado como una respuesta política y pedagógica a las demandas históricas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos. En Ecuador, el modelo incorpora la lengua, la familia, la comunidad, el territorio y el diálogo de saberes como componentes del proceso educativo; no obstante, distintos estudios señalan dificultades para trasladar esos principios a prácticas escolares consistentes, particularmente por necesidades de formación docente, disponibilidad desigual de recursos y tensiones entre lineamientos nacionales y realidades locales (Aguavil Arévalo & Andino Jaramillo, 2019; Quichimbo Saquichagua et al., 2023; Vernimmen Aguirre, 2019).

En el caso específico de Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe cuenta con un marco jurídico e institucional particularmente robusto en comparación con otros países de la región. La Constitución de la República del Ecuador de 2008 reconoce al país como un Estado plurinacional e intercultural, estableciendo en su artículo 57 el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a desarrollar y fortalecer su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social, lo cual incluye el derecho a una educación propia dentro de su cosmovisión y en su propia lengua (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Este marco constitucional se operativiza a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que establece al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) como un subsistema con autonomía administrativa y pedagógica, orientado a garantizar la educación en la lengua originaria como lengua principal y en castellano como lengua de relación intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). No obstante, la institucionalidad del SEIB ha experimentado transformaciones significativas desde la desaparición de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como entidad autónoma y su posterior reintegración dentro de la estructura centralizada del Ministerio de Educación, proceso que diversos investigadores han señalado como un factor que debilitó la participación directa de las comunidades indígenas en la gestión educativa (Haboud, 2019; Limerick, 2024).

La literatura sobre EIB en Ecuador ha abordado la relación entre política educativa, interculturalidad, lengua y prácticas escolares. Los estudios muestran que la existencia de un marco institucional específico no elimina las asimetrías entre conocimientos, lenguas y formas de ciudadanía presentes en la escuela. La implementación del

modelo varía entre territorios y puede favorecer o limitar el uso pedagógico del Kichwa y de otros idiomas originarios, dependiendo de la relación entre la comunidad, la institución y las políticas estatales (Rodríguez-Cruz, 2018; Limerick, 2023; Limerick, 2024).

Otros estudios han documentado experiencias concretas de EIB en contextos ecuatorianos. Entre los factores que favorecen su implementación se encuentran la participación de la comunidad, la pertinencia cultural del currículo y la disponibilidad de docentes con competencias lingüísticas e interculturales. Entre las barreras más recurrentes aparecen las necesidades de formación profesional, la desigual disponibilidad de materiales y recursos, y la persistencia de prácticas escolares que privilegian el castellano frente a las lenguas originarias (Aguavil Arévalo & Andino Jaramillo, 2019; Sánchez-Raza & Rhea-Almeida, 2020; Quichimbo Saquichagua et al., 2023).

La evidencia ecuatoriana también muestra que la implementación de la EIB no es homogénea. Estudios sobre el MOSEIB y sobre políticas interculturales han advertido que los resultados dependen de condiciones territoriales, sociolingüísticas e institucionales específicas. En la Amazonía ecuatoriana, por ejemplo, las limitaciones de conectividad y acceso a recursos educativos pueden intensificar desigualdades y obligar a las comunidades a desarrollar respuestas propias para sostener la continuidad educativa (Oviedo & Wildemeersch, 2008; Veintie et al., 2022).

En el ámbito ecuatoriano, la investigación ha mostrado diferencias sustantivas en la forma en que las instituciones enseñan y valoran las lenguas originarias. Limerick (2023), al comparar escuelas de EIB, evidenció aproximaciones divergentes al uso del Kichwa y a la relación con las políticas estatales de estandarización lingüística. De forma complementaria, Veintie et al. (2022) documentaron en la Amazonía ecuatoriana cómo las condiciones de conectividad, recursos y organización comunitaria influyen en la resiliencia educativa. Estos antecedentes justifican aproximaciones situadas que reconozcan la diversidad interna de los territorios indígenas.

Pese a estos aportes, sigue siendo pertinente profundizar en las experiencias de implementación de la EIB desde las voces de actores escolares y comunitarios y mediante comparaciones cualitativas entre contextos sociolingüísticos distintos. La literatura disponible ha documentado tensiones históricas, necesidades formativas, prácticas lingüísticas y desigualdades territoriales, pero los procesos cotidianos de articulación entre escuela, lengua y participación comunitaria continúan requiriendo estudios situados que permitan comprender semejanzas y contrastes sin asumir que el SEIB se implementa de manera uniforme en todo el país (Aguavil Arévalo & Andino Jaramillo, 2019; Limerick, 2023; Veintie et al., 2022).

Esta investigación adquiere particular relevancia en el contexto actual del Ecuador, donde el fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe continúa siendo una demanda central de las organizaciones indígenas nacionales, especialmente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en un escenario político caracterizado por tensiones recurrentes entre las políticas educativas centralizadas y las aspiraciones de autonomía

educativa de los pueblos y nacionalidades. Comprender a profundidad las experiencias concretas de implementación de la EIB desde la perspectiva de sus propios protagonistas resulta fundamental no solo para la generación de conocimiento científico pertinente, sino también para informar la toma de decisiones en materia de política educativa intercultural, contribuyendo así al cumplimiento efectivo de los derechos educativos y culturales reconocidos constitucionalmente a los pueblos indígenas del Ecuador.

En virtud de lo anteriormente expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general analizar las experiencias de implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en instituciones educativas ubicadas en comunidades indígenas del Ecuador, identificando los factores facilitadores y las barreras que condicionan la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural, a partir de las voces y percepciones de docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios pertenecientes a distintas nacionalidades indígenas. Este objetivo se desagrega en los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, caracterizar las percepciones de los actores educativos y comunitarios sobre la implementación del modelo EIB en sus respectivos contextos; en segundo lugar, identificar los principales factores que facilitan los procesos de inclusión educativa intercultural; en tercer lugar, determinar las barreras y desafíos más relevantes que enfrentan las comunidades indígenas en la consolidación de una educación verdaderamente intercultural y bilingüe; y, finalmente, describir las prácticas pedagógicas bilingües desarrolladas en el aula, así como las formas de participación comunitaria presentes en la gestión educativa de las instituciones estudiadas. Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a enriquecer el debate académico sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y la región andina, así como a generar insumos empíricos útiles para el fortalecimiento de las políticas educativas interculturales desde una perspectiva de pertinencia cultural y participación comunitaria efectiva.

MÉTODOS

Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual resulta particularmente pertinente para comprender fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los propios actores involucrados, otorgando especial relevancia a los significados, percepciones y experiencias vividas por los sujetos de estudio (Hernández Sampieri & Mendoza, 2021). Dado que el objeto de estudio de esta investigación se centra en comprender las experiencias de implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe desde las voces de docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, un abordaje cualitativo permitió acceder a dimensiones subjetivas, culturales y contextuales que difícilmente podrían capturarse mediante instrumentos exclusivamente cuantitativos. Asimismo, se consideró que la naturaleza intercultural del fenómeno estudiado demandaba una aproximación metodológica flexible, capaz de adaptarse a las particularidades epistemológicas y comunicativas propias de las comunidades indígenas participantes, reconociendo la validez de los saberes orales, las narrativas colectivas y las formas de conocimiento situado características de estos contextos (Arias-

Gutiérrez & Minoia, 2023).

El tipo de estudio corresponde a una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, orientada a caracterizar en profundidad las percepciones, prácticas y dinámicas asociadas a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en los contextos seleccionados, sin pretender establecer relaciones causales entre variables ni realizar generalizaciones estadísticas más allá de los casos estudiados. Este tipo de estudio permitió una descripción densa y contextualizada de los fenómenos educativos interculturales, favoreciendo la comprensión holística de las experiencias comunitarias.

Diseño metodológico

El diseño metodológico empleado fue el estudio de caso etnográfico de tipo múltiple, el cual permite el análisis en profundidad de un número reducido de contextos socioculturales, favoreciendo la comprensión detallada de las particularidades de cada caso, así como la identificación de patrones comunes y contrastes relevantes entre ellos (Yin, 2018). Se optó por un diseño de casos múltiples, considerando tres instituciones educativas pertenecientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, ubicadas en contextos geográficos y culturales diferenciados dentro del territorio ecuatoriano, con el propósito de capturar la diversidad de experiencias existentes entre distintas nacionalidades indígenas.

El carácter etnográfico del diseño se fundamentó en la inmersión en los contextos escolares comunitarios, lo que permitió observar de manera directa dinámicas pedagógicas, interacciones entre actores educativos y prácticas culturales vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de campo procuró una relación de diálogo y respeto con las comunidades, reconociendo la relevancia de sus saberes y formas de organización para la interpretación de los hallazgos.

El estudio se enmarca, además, dentro de un diseño transversal, dado que la recolección de información se realizó durante un periodo acotado de aproximadamente seis meses, entre los meses de marzo y agosto del año 2025, sin que se contemplara un seguimiento longitudinal de los participantes ni de las instituciones educativas involucradas.

Contexto del estudio

La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas pertenecientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, seleccionadas intencionalmente con el propósito de representar la diversidad geográfica y cultural del país. La primera institución se ubica en la provincia de Chimborazo, en una comunidad de la nacionalidad Kichwa de la Sierra central, caracterizada por una fuerte tradición organizativa comunitaria y procesos activos de revitalización lingüística. La segunda institución corresponde a una comunidad de la nacionalidad Kichwa de la provincia de Imbabura, zona con una dinámica particular de migración transnacional vinculada al comercio textil, lo cual genera tensiones específicas en torno al mantenimiento del idioma originario entre las generaciones más jóvenes. La tercera institución se encuentra en la provincia de Morona Santiago, en territorio de la nacionalidad Shuar, en la región amazónica ecuatoriana, contexto caracterizado por mayores limitaciones de infraestructura, conectividad y acceso a recursos educativos especializados.

La selección de estas tres instituciones respondió a un muestreo intencional de tipo teórico, orientado a maximizar la variación de casos en función de criterios geográficos, lingüísticos y socioculturales, con el propósito de enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado y favorecer la identificación de patrones transferibles a contextos similares dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriano.

Población y muestra

La población de este estudio estuvo constituida por los actores educativos y comunitarios vinculados directamente a las tres instituciones educativas interculturales bilingües seleccionadas, incluyendo docentes, estudiantes de educación básica superior y bachillerato, padres y madres de familia, así como líderes y autoridades comunitarias con participación activa en la gestión educativa local. Se estimó que la población total vinculada a estas tres instituciones ascendía aproximadamente a 340 personas, considerando el conjunto de docentes, estudiantes y familias asociadas a los procesos educativos de dichos establecimientos.

A partir de esta población, se conformó una muestra de 62 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual resulta característico de los estudios cualitativos de corte etnográfico, en los cuales la representatividad estadística no constituye el criterio prioritario de selección, sino la riqueza informativa y la pertinencia de los participantes respecto a los objetivos de la investigación (Hernández Sampieri & Mendoza, 2021). La muestra quedó distribuida de la siguiente manera, 18 docentes pertenecientes a las tres instituciones educativas, 20 estudiantes cursando entre octavo año de educación básica y tercer año de bachillerato, 16 padres y madres de familia con hijos matriculados en dichas instituciones, y 8 líderes o autoridades comunitarias con roles de representación ante las respectivas organizaciones indígenas locales.

El tamaño de la muestra se determinó siguiendo el criterio de saturación teórica, principio metodológico propio de la investigación cualitativa según el cual la recolección de información continúa hasta el momento en que nuevos datos no aportan información sustancialmente diferente a la ya obtenida (Hernández Sampieri & Mendoza, 2021). Durante el proceso de trabajo de campo, se verificó que, hacia el final de la fase de recolección de datos, las entrevistas y grupos focales adicionales no revelaban categorías temáticas nuevas respecto a las ya identificadas, lo cual permitió considerar alcanzado un nivel adecuado de saturación.

Criterios de inclusión

Para la selección de los participantes se establecieron los siguientes criterios de inclusión. En primer lugar, pertenecer a una comunidad indígena reconocida formalmente dentro de las nacionalidades Kichwa o Shuar del Ecuador. En segundo lugar, encontrarse vinculado directamente, en calidad de docente, estudiante, padre o madre de familia, o líder comunitario, a alguna de las tres instituciones educativas pertenecientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe seleccionadas para el estudio. En tercer lugar, en el caso específico de los estudiantes, encontrarse matriculado y cursando regularmente estudios entre octavo año de educación general básica y tercer año de bachillerato al momento de la recolección de datos. En cuarto lugar, manifestar

de manera voluntaria su disposición a participar en el estudio, mediante la firma del consentimiento informado correspondiente, o del asentimiento informado en el caso de los estudiantes menores de edad, previa autorización de sus representantes legales. Finalmente, contar con disponibilidad de tiempo suficiente para participar en las entrevistas, grupos focales u observaciones programadas durante el periodo de trabajo de campo.

Criterios de exclusión

Se establecieron como criterios de exclusión los siguientes aspectos. Primero, personas que, si bien pertenecían a la comunidad educativa de las instituciones seleccionadas, no tuvieran una vinculación activa o reciente con los procesos pedagógicos o comunitarios relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe, por ejemplo, docentes en comisión de servicios o licencia prolongada durante el periodo de estudio. Segundo, estudiantes con menos de un año de permanencia continua en la institución educativa, considerando que un periodo mínimo de permanencia resultaba necesario para contar con experiencias suficientemente consolidadas respecto a la dinámica educativa intercultural de su institución. Tercero, personas que, aun cumpliendo los demás criterios, manifestaran explícitamente su negativa a ser grabadas en audio durante las entrevistas o grupos focales, dado que el registro sonoro constituía un elemento central para el posterior análisis de la información. Cuarto, se excluyeron también aquellos casos en los cuales no fue posible obtener la autorización correspondiente de los representantes legales, en el caso de participantes menores de edad.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de la información se emplearon tres técnicas principales, complementarias entre sí, con el propósito de favorecer la triangulación metodológica y fortalecer la validez de los hallazgos obtenidos.

La primera técnica correspondió a la entrevista semiestructurada, aplicada individualmente a docentes, líderes comunitarios y, en algunos casos, a padres y madres de familia. Esta técnica permitió profundizar en las percepciones, experiencias y valoraciones personales de los participantes respecto a la implementación del modelo EIB, manteniendo al mismo tiempo una estructura temática común que facilitó posteriormente el análisis comparativo entre los distintos casos de estudio. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de entre 45 y 60 minutos, y se realizaron preferentemente en espacios comunitarios familiares para los participantes, tales como sedes comunales, instalaciones escolares o domicilios particulares, buscando con ello generar un ambiente de confianza y respeto cultural adecuado.

La segunda técnica empleada fue el grupo focal, dirigido principalmente a estudiantes y, de manera complementaria, a grupos de padres y madres de familia. Se conformaron un total de seis grupos focales, dos por cada institución educativa participante, cada uno integrado por entre cinco y siete participantes. Esta técnica permitió explorar las dinámicas de interacción grupal, los consensos y disensos existentes entre los participantes respecto a determinadas temáticas, así como enriquecer la información obtenida mediante el intercambio de experiencias colectivas.

La tercera técnica utilizada fue la observación

participante, desarrollada por el equipo investigador durante visitas prolongadas a las instituciones educativas seleccionadas, con una duración aproximada de dos semanas de inmersión en cada contexto. Durante este periodo, se observaron directamente las dinámicas pedagógicas desarrolladas en el aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, el uso efectivo de la lengua originaria en los procesos de enseñanza, así como las actividades comunitarias vinculadas a la gestión educativa, tales como asambleas, reuniones de padres de familia y celebraciones culturales relacionadas con el calendario festivo de cada nacionalidad indígena.

Instrumentos de recolección de datos

Para la aplicación de las técnicas descritas anteriormente, se diseñaron y validaron los siguientes instrumentos. En primer lugar, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada, organizada en cinco ejes temáticos principales, correspondientes a la percepción general sobre la implementación del modelo EIB, los factores facilitadores identificados por los participantes, las barreras y desafíos percibidos, las prácticas pedagógicas bilingües observadas en el aula, y las formas de participación comunitaria en la gestión educativa institucional. Esta guía fue sometida a un proceso de validación de contenido mediante la revisión de tres expertos en educación intercultural bilingüe, dos de ellos vinculados académicamente a universidades ecuatorianas con experiencia en investigación educativa intercultural, y un tercero perteneciente a una organización indígena nacional con trayectoria en incidencia educativa.

En segundo lugar, se diseñó una guía de grupo focal, estructurada de manera similar a la guía de entrevista, pero adaptada en su lenguaje y profundidad a las características etarias de los estudiantes participantes, incorporando además actividades de carácter participativo, tales como la elaboración colectiva de mapas conceptuales sobre fortalezas y debilidades de su institución educativa, con el propósito de facilitar la expresión de percepciones entre los estudiantes de menor edad.

En tercer lugar, se elaboró una guía de observación estructurada, orientada a sistematizar los aspectos observados durante la inmersión etnográfica en cada institución educativa, incluyendo categorías específicas relacionadas con el uso del idioma originario en el aula, la presencia de materiales didácticos interculturales, las metodologías pedagógicas empleadas por los docentes, y las dinámicas de participación comunitaria observadas durante el periodo de trabajo de campo.

Finalmente, se aplicó un breve cuestionario sociodemográfico a todos los participantes, con el propósito de recabar información relativa a su edad, género, nacionalidad indígena de pertenencia, rol dentro de la comunidad educativa, años de vinculación con la institución, y nivel de dominio del idioma originario correspondiente, información que posteriormente permitió realizar comparaciones descriptivas entre distintos subgrupos de participantes.

Todos los instrumentos fueron elaborados originalmente en idioma castellano y posteriormente revisados, con el apoyo de docentes bilingües de cada institución, para garantizar su adecuada traducción y pertinencia cultural en idioma Kichwa o Shuar, según correspondiera al contexto específico, permitiendo así que los participantes

pudieran expresarse en el idioma de su preferencia durante las entrevistas y grupos focales.

Procedimiento

El procedimiento de recolección de información se desarrolló en cuatro fases secuenciales. En la primera fase, se estableció contacto formal con las autoridades educativas distritales correspondientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, así como con las autoridades comunitarias de cada territorio seleccionado, con el propósito de presentar los objetivos del estudio y solicitar las autorizaciones institucionales y comunitarias necesarias para el desarrollo del trabajo de campo. Esta fase incluyó, en los tres casos, un proceso de consulta previa con los cabildos o autoridades comunitarias correspondientes, respetando los protocolos propios de gobernanza indígena existentes en cada contexto.

En la segunda fase, una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes, se procedió a la selección específica de los participantes conforme a los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, con el apoyo de las autoridades escolares y comunitarias locales, quienes facilitaron el contacto inicial con los posibles participantes.

En la tercera fase se desarrolló propiamente el trabajo de campo, el cual incluyó la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y los periodos de observación participante en cada una de las tres instituciones educativas, siguiendo el orden geográfico de Chimborazo, Imbabura y Morona Santiago, respectivamente. Durante esta fase, el equipo investigador contó con el apoyo de un facilitador bilingüe en cada contexto, quien colaboró en los procesos de traducción cuando los participantes optaron por expresarse en su idioma originario.

En la cuarta y última fase, se procedió a la transcripción íntegra de las entrevistas y grupos focales grabados en audio, así como a la sistematización de los registros de observación, dando inicio posteriormente al proceso de análisis de la información recolectada.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante análisis temático, siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos; generación de códigos iniciales; búsqueda de temas; revisión de temas; definición y denominación de temas; y elaboración del informe analítico. El proceso se aplicó a las transcripciones de entrevistas y grupos focales, así como a los registros de observación, manteniendo la trazabilidad entre códigos, categorías y evidencias empíricas.

El proceso de codificación se realizó con el apoyo del software especializado en análisis cualitativo, lo cual permitió una gestión sistemática y organizada de los extensos volúmenes de información textual generados durante el trabajo de campo. Adicionalmente, se aplicó un procedimiento de triangulación de fuentes, contrastando la información obtenida a través de las entrevistas, los grupos focales y la observación participante, con el propósito de identificar convergencias y divergencias entre los distintos tipos de datos recolectados, fortaleciendo con ello la credibilidad de los hallazgos obtenidos.

De manera complementaria, la información recabada a través del cuestionario sociodemográfico fue procesada mediante estadística descriptiva básica, calculando frecuencias y porcentajes

correspondientes a las características de la muestra, lo cual permitió contextualizar adecuadamente los hallazgos cualitativos a partir de las particularidades sociodemográficas de los participantes, sin que ello implicara la realización de análisis estadísticos inferenciales, dado el carácter eminentemente cualitativo del diseño metodológico empleado.

Rigor y credibilidad científica

Con el propósito de garantizar el rigor científico de la investigación, se aplicaron diversas estrategias ampliamente reconocidas en la literatura metodológica cualitativa. En primer lugar, se procuró la credibilidad de los hallazgos mediante la triangulación de técnicas e informantes previamente descrita. En segundo lugar, se realizó un proceso de verificación de resultados con los propios participantes, mediante sesiones breves de retroalimentación comunitaria, en las cuales se presentaron los hallazgos preliminares a un grupo representativo de participantes de cada institución, con el propósito de validar la adecuada interpretación de sus percepciones y experiencias. En tercer lugar, se mantuvo un registro detallado de las decisiones metodológicas adoptadas durante el proceso investigativo, lo cual favorece la trazabilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos hacia contextos similares.

Consideraciones éticas

El desarrollo de esta investigación se ajustó a los principios éticos aplicables a la investigación con seres humanos y prestó atención a las particularidades culturales de las comunidades indígenas participantes. Antes de la publicación debe consignarse de manera verificable el nombre del comité de ética que aprobó el estudio, la institución responsable y el código o número de aprobación correspondiente. También deben conservarse las autorizaciones institucionales y comunitarias relacionadas con el trabajo de campo.

En segundo lugar, previo al proceso de consulta institucional, se desarrolló un proceso de consulta previa, libre e informada con las autoridades comunitarias de cada territorio, respetando los procedimientos propios de gobernanza indígena, en consonancia con los principios establecidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales (OIT, 1989), ratificado por el Ecuador, el cual reconoce el derecho de los pueblos indígenas a ser consultados respecto a cualquier medida que pudiera afectarles directamente.

En tercer lugar, todos los participantes adultos firmaron un consentimiento informado, redactado en lenguaje claro y accesible, el cual fue leído y explicado verbalmente en el idioma de preferencia de cada participante, garantizando con ello su comprensión plena respecto a los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. En el caso específico de los estudiantes menores de edad, se obtuvo adicionalmente el consentimiento informado de sus representantes legales, así como el asentimiento informado del propio estudiante, mediante un formato adaptado a su nivel de comprensión.

En cuarto lugar, se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes, mediante la asignación de códigos numéricos en sustitución de los nombres reales durante el proceso de transcripción y análisis, así como mediante el almacenamiento seguro de las grabaciones de audio y los registros de observación en dispositivos

protegidos con acceso restringido exclusivamente al equipo investigador.

Finalmente, se procuró en todo momento un trato respetuoso hacia la cosmovisión, los tiempos comunitarios y las formas particulares de interacción social propias de cada nacionalidad indígena participante, evitando la imposición de dinámicas investigativas ajenas a dichas particularidades culturales, y favoreciendo en todo momento una relación de reciprocidad entre el equipo investigador y las comunidades, mediante la socialización final de los resultados obtenidos en espacios comunitarios abiertos a toda la población interesada.

Resultados

Características sociodemográficas de la muestra

La muestra estuvo conformada por 62 participantes, distribuidos de manera relativamente equilibrada entre las tres instituciones educativas estudiadas. En términos de género, 34 participantes (54,8%) fueron mujeres y 28 (45,2%) fueron hombres. En cuanto a la nacionalidad indígena de pertenencia, 42 participantes (67,7%) se identificaron como Kichwa, distribuidos entre las comunidades de Chimborazo e Imbabura, mientras que 20 participantes (32,3%) se identificaron como Shuar, correspondientes a la institución educativa de Morona Santiago. Respecto al nivel de dominio del idioma originario, 38 participantes (61,3%) reportaron un dominio oral fluido de su lengua materna indígena, 17 participantes (27,4%) manifestaron un dominio parcial o intermedio, y 7 participantes (11,3%) indicaron comprender el idioma sin poder expresarse fluidamente en él, correspondiendo estos últimos principalmente al grupo de estudiantes más jóvenes de la institución ubicada en Imbabura. La Tabla 1 presenta la distribución detallada de los participantes según institución educativa, rol dentro de la comunidad educativa y nacionalidad indígena.

TABLA 1.

Distribución de participantes según institución educativa, rol y nacionalidad indígena

Institución educativa	Docentes	Estudiantes	Padres/madres	Líderes comunitarios	Total	Nacionalidad
Chimborazo (Sierra)	6	7	6	3	22	Kichwa
Imbabura (Sierra)	6	7	5	2	20	Kichwa
Morona Santiago (Amazonía)	6	6	5	3	20	Shuar
Total	**18**	**20**	**16**	**8**	**62**	—

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados durante el trabajo de campo (2025).

A partir del proceso de análisis de contenido temático, se identificaron cinco categorías principales de resultados, correspondientes a los objetivos específicos del estudio, las cuales se detallan a continuación.

Percepciones sobre la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe

En relación con las percepciones generales sobre la implementación del modelo EIB, se observaron diferencias notables entre las tres instituciones educativas estudiadas. En la institución de

Chimborazo, 17 de los 22 participantes (77,3%) manifestaron una percepción predominantemente positiva respecto a la implementación del modelo, señalando que el uso cotidiano del idioma Kichwa en las actividades escolares y comunitarias se mantenía fuerte. Uno de los docentes entrevistados expresó lo siguiente: "aquí en la comunidad todavía hablamos Kichwa en las asambleas, en las fiestas, en la casa, entonces en la escuela también se puede trabajar así, no es algo forzado" (Docente 3, Chimborazo).

En contraste, en la institución de Imbabura, las percepciones resultaron más heterogéneas, con 11 de los 20 participantes (55%) señalando preocupación por el debilitamiento progresivo del uso del idioma originario entre los estudiantes más jóvenes, fenómeno que varios participantes vincularon directamente con los procesos migratorios característicos de dicha zona. Una madre de familia señaló: "mis hijos entienden el Kichwa pero ya no quieren hablarlo, dicen que es solo para los abuelos, y como muchos padres estamos fuera del país trabajando, es difícil enseñarles en casa" (Madre de familia 2, Imbabura).

En la institución de Morona Santiago, 14 de los 20 participantes (70%) manifestaron una valoración positiva respecto a la pertinencia cultural del currículo, aunque simultáneamente señalaron limitaciones relacionadas con las condiciones materiales de la institución. Un líder comunitario Shuar expresó: "la educación que se enseña aquí respeta nuestra forma de ver el mundo, pero nos falta todavía material, nos falta conectividad, eso sí nos preocupa" (Líder comunitario 1, Morona Santiago).

Factores facilitadores de la inclusión educativa intercultural

El análisis de las entrevistas, grupos focales y observaciones permitió identificar cuatro factores facilitadores mencionados con mayor frecuencia por los participantes de las tres instituciones estudiadas.

En primer lugar, la participación comunitaria activa en la gestión escolar fue mencionada por 48 de los 62 participantes (77,4%) como un elemento central que favorece la inclusión educativa intercultural. Esta participación se manifestó principalmente a través de asambleas comunitarias periódicas, en las cuales las familias y autoridades locales intervienen directamente en decisiones relacionadas con el calendario escolar, la selección de contenidos culturales pertinentes y la organización de actividades extracurriculares vinculadas a celebraciones tradicionales.

En segundo lugar, la presencia de docentes bilingües comprometidos con la revitalización lingüística fue señalada por 41 participantes (66,1%) como un factor protector relevante. Durante los periodos de observación participante, se registró que, en la institución de Chimborazo, el 85% de las interacciones orales observadas en el aula durante las clases de ciencias naturales y estudios sociales se desarrollaron parcial o totalmente en idioma Kichwa, mientras que este porcentaje descendió al 42% en la institución de Imbabura y se ubicó en 61% en la institución de Morona Santiago.

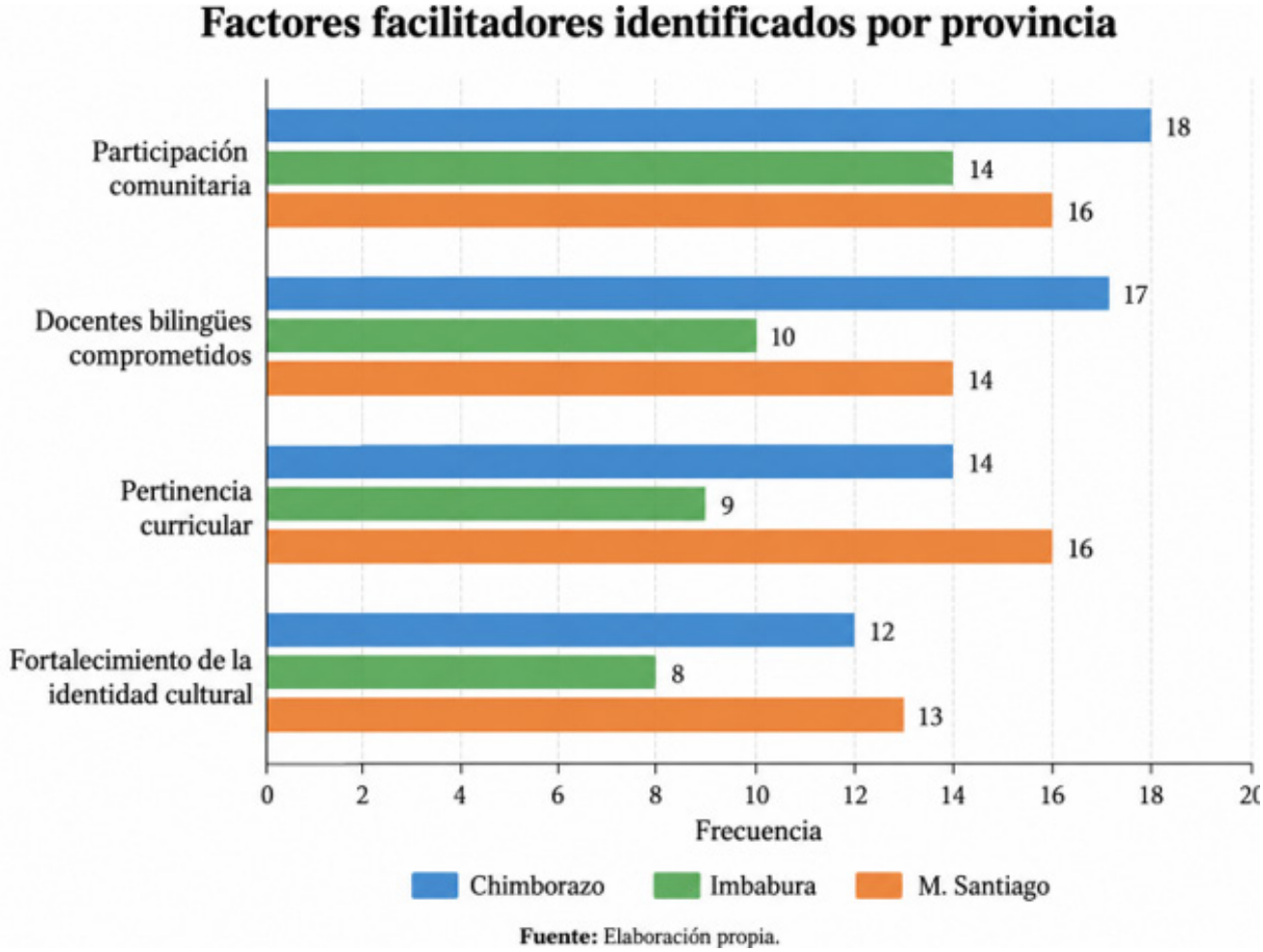
En tercer lugar, la pertinencia curricular, entendida como la incorporación efectiva de saberes ancestrales, calendario agrofestivo y cosmovisión indígena dentro de los contenidos pedagógicos,

fue mencionada por 39 participantes (62,9%), particularmente en relación con la participación de sabios y sabias comunitarios, denominados yachak en el contexto Kichwa y uwishin en el contexto Shuar, quienes son invitados periódicamente a compartir conocimientos tradicionales dentro del espacio escolar.

En cuarto lugar, el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas situadas fue señalado por 33 participantes (53,2%), quienes relacionaron esta dimensión con un mayor sentido de pertenencia y autoestima cultural entre los estudiantes. La Figura 1 presenta la frecuencia de menciones correspondientes a cada uno de los factores facilitadores identificados, discriminada por institución educativa.

FIGURA 1.

Frecuencia de menciones de factores facilitadores de la inclusión educativa intercultural, según institución educativa



Nota. Elaboración propia a partir del conteo de unidades de registro codificadas en el software de análisis cualitativo (2025).

Barreras y desafíos identificados por las comunidades

De manera complementaria, se identificaron cuatro barreras principales mencionadas de forma recurrente por los participantes del estudio.

La barrera mencionada con mayor frecuencia fue la insuficiente formación docente en pedagogía intercultural, señalada por 44 participantes (71%), especialmente por los propios docentes entrevistados, quienes reconocieron limitaciones en su formación inicial para el diseño de estrategias didácticas verdaderamente bilingües. Un docente de la institución de Imbabura manifestó: "en la universidad nos formaron como docentes generales, pero no nos enseñaron metodologías específicas para enseñar en dos idiomas al mismo tiempo, eso lo hemos tenido que aprender solos, con la práctica" (Docente 5, Imbabura).

La segunda barrera más mencionada fue la carencia de materiales didácticos pertinentes y actualizados en idioma originario, señalada por 40 participantes (64,5%). Durante las observaciones realizadas, se constató que, en las tres instituciones, los textos escolares oficiales distribuidos por el Ministerio de Educación se encontraban mayoritariamente en idioma castellano, mientras que los materiales en Kichwa o Shuar disponibles correspondían principalmente a ediciones elaboradas varios años atrás, con contenidos desactualizados respecto al currículo vigente.

La tercera barrera identificada fue la débil articulación institucional entre las políticas educativas centralizadas y las realidades territoriales específicas de cada comunidad, mencionada por 31 participantes (50%), quienes atribuyeron esta dificultad, en gran medida, a los cambios producidos tras la desaparición de la estructura autónoma de la antigua Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

La cuarta barrera, mencionada particularmente en la institución de Imbabura por 16 de sus 20 participantes (80%), correspondió a la migración de familias indígenas hacia contextos urbanos o hacia el extranjero, fenómeno que, según los participantes, debilita el uso cotidiano del idioma originario en el hogar y genera una ruptura generacional en la transmisión lingüística intrafamiliar.

En la institución de Morona Santiago, adicionalmente, 15 de los 20 participantes (75%) señalaron las limitaciones de infraestructura y conectividad como una barrera particularmente relevante, en un contexto donde el acceso a internet y a recursos digitales educativos resulta considerablemente más restringido que en las instituciones de la Sierra ecuatoriana.

Prácticas pedagógicas bilingües observadas en el aula

Respecto a las prácticas pedagógicas bilingües, los registros de observación participante permitieron identificar patrones diferenciados entre las tres instituciones. En la institución de Chimborazo, se observó que las clases correspondientes a las áreas de Lengua y Cultura, así como Ciencias Naturales, se desarrollaban predominantemente en idioma Kichwa, mientras que las áreas de Matemáticas e Inglés se impartían mayoritariamente en castellano, evidenciándose un modelo de bilingüismo diferenciado según el área curricular.

En la institución de Imbabura, se observó un uso más limitado del idioma originario dentro del aula, concentrado principalmente en saludos iniciales,

instrucciones breves y actividades culturales específicas, mientras que el desarrollo sustantivo de los contenidos académicos se realizaba predominantemente en castellano, aun en las clases de Lengua y Cultura.

En la institución de Morona Santiago, se registró un patrón intermedio, en el cual el idioma Shuar se empleaba de manera más consistente en las interacciones orales cotidianas y en las actividades relacionadas con saberes ancestrales, mientras que los contenidos formales de evaluación se desarrollaban mayoritariamente en castellano, siguiendo los lineamientos curriculares nacionales estandarizados.

Participación comunitaria en la gestión educativa

En relación con las formas de participación comunitaria en la gestión educativa, se identificaron tres modalidades principales presentes en las tres instituciones estudiadas, aunque con distinta intensidad. La primera modalidad correspondió a la participación en asambleas comunitarias periódicas, reportada por 52 participantes (83,9%) como el mecanismo de participación más consolidado, particularmente en la institución de Chimborazo, donde se registraron asambleas mensuales con participación promedio de 45 familias.

La segunda modalidad correspondió a la intervención de autoridades comunitarias en procesos de selección y evaluación del desempeño docente, mencionada por 28 participantes (45,2%), principalmente en las instituciones de Chimborazo y Morona Santiago, donde los cabildos y federaciones locales mantienen cierto grado de incidencia en dichos procesos, a diferencia de la institución de Imbabura, donde solo 4 de los 20 participantes (20%) reportaron la existencia de mecanismos similares.

La tercera modalidad identificada correspondió a la participación de sabios y sabias comunitarios en actividades pedagógicas específicas, mencionada por 36 participantes (58,1%), modalidad que se presentó con mayor frecuencia en la institución de Morona Santiago, donde se registraron, durante el periodo de observación, tres visitas de ancianos Shuar al espacio escolar para compartir conocimientos relacionados con medicina tradicional y manejo del territorio.

Comparaciones según variables sociodemográficas

Al comparar las percepciones según el rol de los participantes dentro de la comunidad educativa, se observó que los líderes comunitarios (8 participantes) tendieron a enfatizar con mayor frecuencia las barreras relacionadas con la débil articulación institucional, mencionada por 7 de los 8 líderes (87,5%), en comparación con los docentes, entre quienes esta barrera fue mencionada por 9 de los 18 participantes (50%). Por su parte, los estudiantes (20 participantes) mencionaron con mayor frecuencia aspectos relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia, señalado por 15 de los 20 estudiantes (75%), en comparación con los padres y madres de familia, entre quienes esta dimensión fue mencionada por 7 de los 16 participantes (43,8%).

En cuanto a la comparación según nacionalidad indígena, los participantes Shuar (20 participantes) mencionaron con mayor frecuencia las limitaciones de infraestructura y conectividad, en comparación

con los participantes Kichwa (42 participantes), entre quienes esta barrera fue señalada únicamente por 6 de los 42 participantes (14,3%). En contraste, los participantes Kichwa de la institución de Imbabura fueron quienes mencionaron con mayor frecuencia la migración familiar como factor condicionante del debilitamiento lingüístico, aspecto que no fue mencionado por ningún participante de la institución de Morona Santiago.

Finalmente, al comparar según el nivel de dominio del idioma originario reportado en el cuestionario sociodemográfico, se observó que los 38 participantes con dominio fluido del idioma indígena mencionaron con mayor frecuencia los factores facilitadores relacionados con la participación comunitaria y la presencia de docentes bilingües comprometidos, mientras que los 7 participantes con dominio exclusivamente comprensivo del idioma, correspondientes principalmente a estudiantes de la institución de Imbabura, mencionaron con mayor frecuencia las barreras relacionadas con la migración familiar y el debilitamiento intergeneracional de la transmisión lingüística.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten profundizar en la comprensión de las experiencias de implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en comunidades indígenas del Ecuador, evidenciando tanto avances significativos como desafíos persistentes que coinciden, en términos generales, con lo documentado previamente en la literatura regional, aunque también revelan particularidades contextuales que merecen un análisis detallado.

En primer lugar, la heterogeneidad observada entre las tres instituciones confirma que la implementación de la EIB depende de condiciones sociolingüísticas e institucionales específicas. El contraste entre los contextos estudiados es consistente con investigaciones que muestran diferencias entre escuelas ecuatorianas en el uso del Kichwa, la relación con la estandarización lingüística y la interacción con las políticas estatales (Limerick, 2023; Limerick, 2024). En consecuencia, los resultados deben interpretarse como evidencia contextual y no como una representación estadística del conjunto del SEIB.

Esta constatación resulta relevante porque evidencia que las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, aun cuando mantengan un diseño normativo uniforme a nivel nacional, producen resultados sustancialmente distintos según las condiciones sociolingüísticas particulares de cada comunidad. Este hallazgo refuerza la necesidad, señalada también por Viteri (2023), de avanzar hacia modelos de implementación más flexibles y contextualizados, capaces de reconocer que la vitalidad lingüística de cada nacionalidad indígena constituye un factor determinante que debe orientar las estrategias pedagógicas específicas a desarrollar en cada territorio, en lugar de aplicar uniformemente directrices curriculares diseñadas de manera centralizada.

En relación con los factores facilitadores, la participación comunitaria emergió como uno de los elementos más recurrentes en las tres instituciones estudiadas. Este hallazgo es coherente con el enfoque del MOSEIB y con estudios que destacan la centralidad de la familia, la comunidad y el diálogo de saberes en la construcción de una educación culturalmente pertinente (Quichimbo Saquichagua

et al., 2023). Las diferencias descriptivas observadas entre instituciones sugieren, además, que la intensidad de la participación depende de las condiciones organizativas particulares de cada territorio.

Respecto a las barreras, la insuficiente formación docente en pedagogía intercultural fue una de las dificultades más frecuentemente mencionadas por los participantes. Este resultado coincide con estudios realizados en instituciones interculturales ecuatorianas que han identificado necesidades de formación inicial y continua para aplicar de manera consistente el MOSEIB y atender las especificidades lingüísticas y culturales del contexto (Aguavil Arévalo & Andino Jaramillo, 2019; Sánchez-Raza & Rhea-Almeida, 2020).

La débil articulación institucional fue percibida con mayor frecuencia por los líderes comunitarios que por los docentes. Esta diferencia descriptiva puede relacionarse con el papel de representación e interlocución que ejercen dichos líderes frente a las instancias educativas. La literatura sobre la trayectoria institucional de la EIB en Ecuador ha señalado tensiones entre autonomía indígena, gestión estatal y políticas nacionales de lengua y educación, por lo que este hallazgo resulta plausible y merece profundización en investigaciones posteriores (Haboud, 2019; Limerick, 2024).

Otro hallazgo relevante fue el uso diferenciado de las lenguas según el área curricular. En la institución de Chimborazo, el Kichwa apareció con mayor presencia en áreas vinculadas con lengua, cultura y ciertos contenidos contextualizados, mientras que el castellano predominó en otras asignaturas. Este patrón dialoga con investigaciones que muestran que las decisiones sobre qué variedad lingüística usar, en qué contenidos y bajo qué relación con la política estatal pueden reproducir o disputar jerarquías entre lenguas y conocimientos (Limerick, 2023; Rodríguez-Cruz, 2018).

Las limitaciones de infraestructura y conectividad identificadas con mayor intensidad en Morona Santiago son coherentes con evidencia previa sobre educación indígena en la Amazonía ecuatoriana, donde el acceso desigual a tecnologías y recursos condiciona las posibilidades de continuidad educativa y obliga a desarrollar respuestas comunitarias adaptadas al territorio (Veintie et al., 2022). Este resultado refuerza la necesidad de políticas diferenciadas según las condiciones geográficas y de conectividad.

En términos teóricos, los resultados respaldan una lectura crítica de la interculturalidad: el reconocimiento formal de la diversidad no garantiza por sí mismo relaciones simétricas entre lenguas y saberes. Estudios en Ecuador han documentado que las políticas interculturales pueden coexistir con desigualdades persistentes y con tensiones entre conocimientos indígenas y estructuras educativas estatales (Rodríguez-Cruz, 2018; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023). Los hallazgos de este estudio deben entenderse dentro de ese marco, sin atribuir causalidad a asociaciones derivadas de un diseño cualitativo.

En términos de implicaciones prácticas, los resultados sugieren la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas de fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, considerando las particularidades sociolingüísticas, geográficas y organizativas de cada contexto comunitario, en lugar de aplicar lineamientos homogéneos a nivel nacional. Específicamente,

los hallazgos relativos a la institución de Imbabura sugieren la pertinencia de desarrollar estrategias pedagógicas específicamente orientadas a contrarrestar los efectos de la migración sobre la transmisión lingüística intergeneracional, tales como programas de inmersión lingüística intensiva o espacios comunitarios de revitalización cultural dirigidos específicamente a las familias con miembros ausentes por motivos migratorios. De manera similar, los hallazgos relativos a la institución de Morona Santiago sugieren la necesidad urgente de priorizar inversiones en infraestructura y conectividad dentro de las políticas educativas dirigidas a contextos amazónicos, como condición previa para el desarrollo efectivo de otras estrategias pedagógicas interculturales.

No obstante los aportes señalados, esta investigación presenta diversas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el diseño cualitativo de estudio de caso múltiple, si bien permitió una comprensión profunda de los contextos estudiados, no permite realizar generalizaciones estadísticas hacia la totalidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriano, el cual comprende una diversidad considerablemente mayor de nacionalidades indígenas y contextos territoriales que los abordados en este estudio. En segundo lugar, el tamaño reducido de la muestra, aunque adecuado para los propósitos de un estudio cualitativo de carácter etnográfico, limita la posibilidad de establecer comparaciones estadísticamente robustas entre los distintos subgrupos de participantes considerados. En tercer lugar, el periodo relativamente acotado de trabajo de campo, de aproximadamente seis meses, no permitió un seguimiento longitudinal de los procesos educativos estudiados, lo cual podría haber enriquecido la comprensión de las dinámicas de cambio en el tiempo respecto a la vitalidad lingüística comunitaria y la implementación progresiva del modelo EIB. Finalmente, cabe considerar que la presencia del equipo investigador durante el periodo de observación participante pudo haber generado, en cierta medida, modificaciones en las dinámicas pedagógicas habituales de las instituciones estudiadas, fenómeno ampliamente reconocido en la literatura etnográfica como reactividad observacional.

A partir de las limitaciones señaladas, se sugieren diversas líneas de investigación futura. Resultaría pertinente ampliar este tipo de estudios hacia otras nacionalidades indígenas del Ecuador no consideradas en la presente investigación, tales como las nacionalidades de la Costa ecuatoriana o aquellas de menor tamaño poblacional en la Amazonía, con el propósito de enriquecer la comprensión de la diversidad existente dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe nacional. Asimismo, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución temporal de la vitalidad lingüística comunitaria y su relación con los procesos migratorios, profundizando específicamente en el fenómeno identificado en la institución de Imbabura. Finalmente, se considera pertinente el desarrollo de investigaciones de carácter participativo orientadas específicamente al diseño conjunto, entre investigadores académicos y comunidades indígenas, de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan superar las jerarquías implícitas entre saberes identificadas en este estudio, avanzando efectivamente hacia modelos de interculturalidad crítica que trasciendan las limitaciones de la interculturalidad meramente

funcional documentada en los hallazgos de esta investigación.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en instituciones educativas ubicadas en comunidades indígenas del Ecuador, identificando los factores facilitadores y las barreras que condicionan la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural, a partir de las voces y percepciones de docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios pertenecientes a distintas nacionalidades indígenas. A la luz de los hallazgos obtenidos, puede afirmarse que dicho objetivo fue alcanzado satisfactoriamente, en la medida en que el estudio permitió documentar, desde una aproximación cualitativa situada, la manera en que un mismo marco normativo nacional produce experiencias educativas sustancialmente diferenciadas según las particularidades sociolingüísticas, geográficas y organizativas de cada comunidad indígena, evidenciando que la implementación efectiva de la EIB constituye un proceso profundamente contextual, antes que un fenómeno homogéneo susceptible de ser comprendido a partir de generalizaciones uniformes.

El principal aporte original de esta investigación radica en haber evidenciado empíricamente, mediante el contraste entre tres contextos indígenas diferenciados, que la vitalidad lingüística comunitaria preexistente constituye un factor determinante que condiciona de manera decisiva el éxito relativo de la implementación del modelo EIB, incluso por encima de la disponibilidad formal de recursos normativos o institucionales. En este sentido, el estudio aporta evidencia que permite complejizar la discusión académica sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, trasladando parte del foco analítico desde las dimensiones estrictamente normativas e institucionales, predominantes en buena parte de la literatura previa, hacia las dinámicas sociolingüísticas y migratorias propias de cada comunidad, las cuales emergen como mediadoras fundamentales de los procesos de inclusión educativa intercultural. De manera particular, la identificación del fenómeno migratorio como factor erosionador de la transmisión intergeneracional del idioma originario, documentado con especial claridad en el contexto de Imbabura, constituye una contribución novedosa que amplía los marcos interpretativos disponibles para comprender los desafíos contemporáneos de la EIB en contextos andinos atravesados por dinámicas de movilidad humana transnacional.

Asimismo, el hallazgo relativo al patrón de bilingüismo diferenciado según área curricular, observado particularmente en la institución de Chimborazo, aporta evidencia empírica concreta que permite ilustrar, en la práctica escolar cotidiana, la tensión conceptual entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica ampliamente discutida en la literatura teórica, mostrando que incluso en los contextos donde la lengua originaria goza de mayor vitalidad comunicativa persisten jerarquías implícitas entre saberes que limitan el carácter plenamente transformador del modelo intercultural.

A partir de estos hallazgos, se derivan diversas recomendaciones orientadas a la práctica educativa y a la formulación de política pública. En primer

término, resulta necesario que las instancias responsables de la formación docente, tanto a nivel de educación superior como de capacitación continua, incorporen de manera explícita contenidos y metodologías específicamente orientados a la enseñanza bilingüe situada, superando los enfoques generales de formación docente que actualmente predominan y que resultan insuficientes para atender las particularidades pedagógicas que demanda la EIB. En segundo término, se recomienda a las autoridades educativas distritales y zonales fortalecer los mecanismos de articulación con las organizaciones y autoridades comunitarias indígenas, recuperando progresivamente niveles de autonomía en la gestión del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que permitan una mayor correspondencia entre las decisiones de política educativa y las realidades territoriales específicas de cada nacionalidad indígena. En tercer término, se sugiere a los equipos directivos y docentes de instituciones educativas ubicadas en contextos con altos índices de migración familiar, como el caso de Imbabura, diseñar estrategias pedagógicas específicas de revitalización lingüística dirigidas a las familias con miembros ausentes, incorporando a abuelos y otros referentes comunitarios como agentes complementarios de transmisión cultural y lingüística. En cuarto término, se recomienda a las instancias de planificación educativa nacional priorizar la inversión diferenciada en infraestructura y conectividad para instituciones educativas interculturales bilingües ubicadas en contextos amazónicos, reconociendo las particularidades geográficas que condicionan de manera distintiva la implementación del modelo EIB en dichos territorios.

Finalmente, se recomienda a los departamentos de orientación educativa y bienestar estudiantil de las instituciones interculturales bilingües fortalecer espacios de acompañamiento psicopedagógico que reconozcan explícitamente la identidad cultural y lingüística de los estudiantes como un recurso protector para su desarrollo integral, favoreciendo con ello procesos de inclusión educativa que trasciendan la mera presencia curricular de contenidos interculturales y avancen efectivamente hacia la construcción de espacios escolares donde la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas del Ecuador sea reconocida, valorada y fortalecida como condición fundamental para una educación verdaderamente inclusiva e intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449.

Aguavil Arévalo, J. M., & Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. Alteridad, 14(1), 78–88. https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06

Arias-Gutiérrez, R. I., & Minoia, P. (2023). Decoloniality and critical interculturality in higher education: Experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. Forum for Development Studies, 50(1), 11–34. https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Haboud, M. (2019). Educación Intercultural

Bilingüe en el Ecuador: entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza. ELAD-SILDA. https://doi.org/10.35562/elad-silda.579

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Illicachi Guzñay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 18, 211–229. https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11

Limerick, N. (2023). Linguistic registers and citizenship education: Divergent approaches to content, instruction, Kichwa use, and state relationships in Ecuador's Intercultural Bilingual Education. American Educational Research Journal, 60(2). https://doi.org/10.3102/00028312231152584

Limerick, N. (2024). Can state offices reclaim Kichwa? Intercultural Bilingual Education politics and policy in Ecuador over decades. Applied Linguistics, 45(3), 498–513. https://doi.org/10.1093/applin/amad044

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Ministerio de Educación.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. OIT.

Oviedo, A., & Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: The case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). Compare: A Journal of Comparative and International Education, 38(4), 455–470. https://doi.org/10.1080/03057920701860137

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, 20, 178–195. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10

Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 60, 217–236. https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922

Sánchez-Raza, V., & Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. Revista Cátedra, 3(1), 46–58. https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1988

Veintie, T., Hohenthal, J., Betancourt Machoa, K., & Sirén, A. (2022). The (im) possibilities of education in Amazonia: Assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 16(4), 259–272. https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317

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

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.

DERECHOS DE AUTOR

Pilco Guamán, B. J., Carangui Aucancela, E. E., & González Argudo, O. L. (2026).

OPEN ACCESS

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite compartir y adaptar el material para fines no comerciales, siempre que se reconozcan adecuadamente la autoría y la publicación original, se indique si se realizaron cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.

COMO CITAR:

Pilco Guamán, B. J., Carangui Aucancela, E. E., & González Argudo, O. L. (2026). Educación inclusiva intercultural bilingüe: Experiencias con comunidades indígenas en Ecuador. REDSA *Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental., 1(*4). 31 - 53 https://doi.org/10.66646/redsa-2026/10oct38

CC BY NC SA