

Aulas sin Fronteras



Educación, Inclusión y Diversidad a través de Cómics

COORDINADORAS

Andrea Basantes-Andrade y Anniek Orye

vliruos

UTN



Aulas sin Fronteras

Educación, Inclusión y Diversidad a través de Cómics



Aulas sin Fronteras

Educación, Inclusión y Diversidad a través de Cómics

Coordinadoras

Andrea Basantes-Andrade y Anniek Orye

Investigadoras UTN

Andrea Basantes-Andrade

avbasantes@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1045-2126>

Gabriela Bastidas-Amador

agbastidas@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2370-5065>

Claudia Ruiz-Chagna

caruiz@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6682-7885>

Marlen Congo-Cervantes

mmcongoc@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-0651-2694>

Gabriela Quintana-Andrade

gaquintanaa@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-6009-6566>

Investigadoras PXL

Anniek Orye

anniek.orye@pxl.be

<https://orcid.org/0009-0006-9379-4066>

Lieve Cuypers

lieve.cuypers@pxl.be

<https://orcid.org/0009-0009-4719-1581>

Sofie Molemans

sofie.molemans@pxl.be

<https://orcid.org/0000-0001-5350-2096>

CRÉDITOS

Editorial Universidad Técnica del Norte
Av. 17 de Julio, 5-21 y Gral. José María Córdova
Campus El Olivo
IBARRA – IMBABURA – REPÚBLICA DEL ECUADOR
www.utn.edu.ec
editorial@utn.edu.ec



Coordinadoras

Andrea Basantes-Andrade PhD.

Docente Investigadora – Facultad de
Educación, Ciencia y Tecnología
Grupo de investigación de Ciencias en Red (e-CIER)
Universidad Técnica del Norte, Ecuador
avbasantes@utn.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1045-2126>

Anniek Orye MSc.

PXL University of Applied sciences and
Arts, Belgium
anniek.orye@pxl.be
<https://orcid.org/0009-0006-9379-4066>

Pares revisores externos

Sonia Casillas-Martín PhD.

scasillas@usal.es
Universidad de Salamanca, España

Marcos Cabézas-González PhD.

mcabezas@usal.es
Universidad de Salamanca, España

Revisoras de estilo

Alicia Rodas-Coloma MSc.

fannyrodas1@gmail.com
Universidad de Salamanca, España

Sandra Guevara-Betancourt PhD.

smguevara@utn.edu.ec
Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Autores

Andrea Basantes-Andrade
Anniek Orye
Lieve Cuypers
Sofie Molemans
Gabriela Bastidas-Amador
Claudia Ruiz-Chagna
Gabriela Quintana-Andrade
Marlen Congo-Cervantes
Paulo Aguilar-Robles
Angélica Osorio-Obando
Alisson Sánchez-Bastidas
Liliana Espinoza
Wendy Tutillo-Alba
Nazaret Isea-Mora
Mayra-Alexandra Morales-Tambaco
Oliver Amaya-Benavides
Paula Herrera-H
Nicole Flores-Santacruz
Diana Hernández-Ruales
Carlos Zumárraga-F
Donna Fuel-Cualchi
Damaris Ostaiza-Yepez
Indra Salcedo-Recalde
Ingrid Huera-Mites
Deisy Murillo-H
Leslie Marcillo
Geraldine Bajaña-Díaz
Jessica Anrango
Angela Cuascota-Gonza
Jéssica Hernández-Olmedo
Nathaly-Andrea Pomasqui
Karla Salazar-Quiroz
JS Santillán-Tamayo
Atikuri Yupanki-Orbes
André Ruiz
Tamy De la Torre-Sanipatín
Mayerli Vaca Castillo
Erika Jiménez

Ilustración de cómics

Director

Edison Díaz MSc.

eddiazm@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Asistentes

Ariel Sebastian Mier Albuja
Atikuri Yupanki Orbes Andrade
Boris Octavio Anrango De La Cruz
Cecibel Malena Pozo Ortiz
Dinna Marilyn Vargas Escobar
Jhoselyne Belén Rosales Endara
José Andrés Molina Gallegos
Joselyn Margoth Bazante Rosero
Josselyn Salomé Santillán Tamayo
Karla Lizeth Salazar Quiroz
Katherin Lisbeth Gómez Paredes
Lady Evelyn Tandalla Tandalla
María Celeste Larreal Aponte
Mier Albuja Ariel Sebastian
Miguel Angel Andrade Beltran
Oliver Rodrigo Cobo Enriquez
Samanta Brigith Villota Manosalvas
Siomara Arlet Chuquitarco Potosí
Steven Javier Chulde Acosta
William Israel Vistin Cuamacas

Fotografía artística

Gabriela Arcos MSc.

cgarcos@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Dirección de Arte y Diagramación

Edison Díaz MSc.

eddiazm@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Julian Posada MSc.

japosada@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Cristhian Velasco MSc.

cevelasco@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Diagramación digital de cómics

Directores

Julian Posada MSc.

japosada@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Cristhian Velasco MSc.

cevelasco@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Subdirector

Santiago Loaiza MSc.

sdloaiza@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Asistentes

Cristian Brayan Morocho Cuzco
Dilan Ariel Sandoval Cachipueno
Edison Javier Tuquerres Pichamba
Edison Josué Guerra Becerra
Eick Daniel Perugachi Morales
Gabriela Alexandra Ortíz Portilla
Gael Joad Quelal Flores
Gloria Paulina Guachamín Andrango
Jefferson Alexander Quilumba Castañeda
Jeniffer Betsabé Rosales Gallegos
Juan Fernando Salazar Cárdenas
Kerena Gudeyi Caicedo Velasco
Lesly Nayeli Quinteros Laguna
Maira Elizabeth Medina Tulcan
Marjorie Carolina Colcha Ipiates
Micaela Victoria Cevallos Sánchez
Naby Saleth Loor Medina
Paulina Fernanda Mejía Jurado
Paulina Gissell Castro Querembas
Sisa Sara Yamberla Ipiates
Yanel Estefania Jaramillo Espinosa de los Monteros

© de los textos y fotografías: Sus respectivos autores, 2025

© de esta edición: Editorial Universidad Técnica del Norte, 2025

1ª edición, digital: Septiembre de 2025 / DOI: 10.53358/libfecyt/RWFF6036

ISBN: 978-9942-572-20-2

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la previa autorización escrita de la Editorial
Universidad Técnica del Norte

Índice

AULAS SIN FRONTERAS: EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD A TRAVÉS DE CÓMICS	5
--	----------

PRESENTACIÓN.....	14
-------------------	----

Capítulo 1	18
-------------------	-----------

Sembrando diversidad a través del cómic educativo.....	20
Introducción.....	20
Fundamentos de la educación inclusiva y diversidad cultural	21
Diversidad e interculturalidad en Ecuador: Inspiración para el cómic educativo	24
Educación intercultural: Fundamentos, retos y perspectivas	28
Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador	31
El cómic en educación: lenguaje visual, narrativa crítica y puente intercultural.....	35
Atributos pedagógicos del cómic: una herramienta multimodal e inclusiva	38
Una experiencia innovadora: el ITP y la creación de cómics educativos en Ecuador.....	40
El cómic educativo en acción: experiencias internacionales.....	42
Cómo diseñar un cómic educativo orientado a la diversidad.....	45
Lenguaje visual y tipos de globos en la narrativa gráfica del cómic	47
Estrategias pedagógicas para integrar el cómic en el currículo	49
Limitaciones y desafíos del cómic educativo	51
Narrar con imágenes: fases del proceso creativo de los cómics	52
Conclusiones.....	55
Referencias Bibliográficas	57

Capítulo 2	65
-------------------	-----------

Un aula, muchas culturas	67
La diversidad cultural en el aula	67
Estrategias para promover el diálogo intercultural en el aula.....	71
Métodos para evaluar el desarrollo de competencias interculturales.....	73
Diferencias entre multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad	75
Identidad y reconocimiento de pueblos ecuatorianos en textos escolares.....	80
Conclusiones.....	82
Cómics	84
Referencias Bibliográficas	114

Capítulo 3	117
-------------------	------------

Barreras invisibles	119
Introducción.....	119

Diseño universal para el aprendizaje: inclusión de la educación escolarizada.....	121
Principios fundamentales del DUA	121
Aplicación práctica del DUA en el aula	122
Buenas prácticas en inclusión de estudiantes con NEE	124
Rol del departamento de consejería estudiantil (DECE).....	124
El rol del docente en contextos de inclusión educativa	124
Adaptaciones curriculares y metodologías inclusivas	127
Estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas específicas.....	132
Estrategias según el tipo de necesidad	132
Trastornos del aprendizaje	132
Trastornos del comportamiento.....	133
Dotación superior	133
Trastornos generalizados del desarrollo	134
Estigmas y mitos comunes sobre la discapacidad	134
El impacto de la migración interna en el acceso a la educación en el Ecuador	139
Contexto de la migración interna en el Ecuador	140
Impactos de la migración en el sistema educativo	142
Impacto positivo.....	142
Impacto negativo	142
Políticas educativas en respuesta a la migración	143
Perspectivas de los migrantes sobre la educación	144
Conclusiones.....	145
Cómic	147
Referencias Bibliográficas	195

Capítulo 4 **201**

El idioma del respeto	203
Introducción	203
Pérdida de Lenguas Ancestrales: Causas y Consecuencias	205
Lengua y construcción de la identidad cultural	206
Multilingüismo y aprendizaje de segundas lenguas.....	209
Uso de TIC para preservar lenguas originarias.....	210
Lenguaje de señas como herramienta de inclusión	212
Cuentos y relatos tradicionales en lengua originaria como recurso didáctico.....	215
Análisis de actitudes lingüísticas hacia el kichwa, shuar y otras lenguas indígenas	216
Conclusiones.....	220
Cómic	222
Referencias Bibliográficas	249

Capítulo 5 **258**

Educación con sensibilidad: trauma, resiliencia y apoyo emocional.....	261
Estrategias de regulación emocional en el aula	261
El rol de las familias en el acompañamiento emocional	263
Enfoques pedagógicos restaurativos y educación sensible.....	264
Educación emocional: violencia intrafamiliar en zonas rurales ecuatorianas	265
Espacios de diálogo: sanación emocional en contextos pluriculturales	266
Conclusiones	267
Cómics	269
Referencias Bibliográficas	294

Capítulo 6 **298**

Aprendiendo desde la comunidad	300
Introducción.....	300
Integración de saberes ancestrales en lengua y arte en Ecuador	303
Documentación participativa de saberes comunitarios.....	304
Formas y medios de documentación participativa	305
Impactos positivos:.....	307
Desafíos principales:	307
Estructura metodológica para proyectos de documentación	308
Participación de líderes comunitarios en el contexto intercultural del Ecuador	309
Estrategias para fortalecer la participación comunitaria intercultural	311
La minga como acto pedagógico: experiencias reales	312
Componentes pedagógicos de la minga.....	313
La minga como estrategia institucionalizada	314
Proyectos de educación patrimonial en colaboración con Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD)	316
Conclusiones	319
Cómics	321
Referencias Bibliográficas	353

Capítulo 7 **358**

Conectando mundos: tecnología y diversidad en el aula	360
Introducción.....	360
Ética digital e interculturalidad	361
Accesibilidad digital y plataformas inclusivas	364
Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje inclusivo	365
Experiencias innovadoras de aulas híbridas e inclusivas en Ecuador	367

Acceso desigual a la tecnología en comunidades rurales del Ecuador	369
Alfabetización digital en comunidades indígenas	371
Uso de tecnologías móviles para enseñar lenguas originarias	374
Tecnologías de asistencia para necesidades especiales	376
Conclusiones.....	378
Cómics	379
Referencias Bibliográficas	414

Capítulo 8 **419**

Celebrando nuestras raíces: festividades del ecuador en el aula.....421

Introducción	421
Celebraciones afro y montubias: memoria viva del litoral ecuatoriano	422
Calendario agrícola y ritos ancestrales en la cosmovisión andina.....	426
Amazonía: danzas, colores y gratitud a la naturaleza	430
Galápagos: sostenibilidad y tradición en islas cambiantes	431
Importancia de las festividades para la enseñanza de arte, historia, música, gastro- nomía y valores: un recorrido por los significados culturales en diferentes regiones del Ecuador	432
Transformaciones contemporáneas de las fiestas tradicionales	434
Conclusiones.....	435
Cómics	437
Referencias Bibliográficas	491

Capítulo 9 **498**

Sabores que unen: gastronomía ecuatoriana en el aula500

Introducción	500
Gastronomía, cultura educativa y sostenibilidad alimentaria	502
Impacto de la globalización en las prácticas alimentarias locales.....	504
Culinaria ritual: comidas en contextos de celebración y rituales ancestrales.....	507
Cocina comunitaria y su función en la cohesión social	509
Relatos de origen de platos típicos ecuatorianos	511
Uso de las plantas medicinales y comestibles en la cocina tradicional ecuatoriana.....	513
Conclusiones.....	517
Cómics	518
Referencias Bibliográficas	

Glosario de términos **568**

Declaración de uso de inteligencia artificial **583**

Índice de tablas

Tabla 1: Pueblos y nacionalidades del Ecuador por región geográfica	27
Tabla 2: Tipos de globos y su función en la narrativa gráfica del cómic.....	48
Tabla 3: Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	122
Tabla 4: Niveles de planificación curricular y sus características	127
Tabla 5: Clasificación de las adaptaciones curriculares según su duración	131
Tabla 6: Estrategias de intervención familiar y acompañamiento emocional	264
Tabla 7: Programas audiovisuales disponibles para el uso docente	373
Tabla 8: Plantas medicinales ancestrales utilizadas en Ecuador	515

Índice de figuras

Figura 1: Cinco pasos para diseñar un cómic con enfoque intercultural.....	45
Figura 2: Construcción de la historia.....	53
Figura 3: Definición de personajes y bocetos.....	53
Figura 4: Colorización con técnica tradicional.. ..	54
Figura 5: Maquetación e integración de textos.....	55
Figura 6: Adaptaciones curriculares en distintos niveles del sistema educativo.....	128

PRESENTACIÓN

En un mundo cada vez más diverso e interconectado, la educación debe responder al desafío de formar ciudadanos capaces de convivir en la pluralidad. La inclusión y la interculturalidad se convierten en pilares básicos para construir sociedades equitativas, donde todas las personas, independientemente de su origen, identidad o capacidades, tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse en entornos que reconozcan y valoren sus particularidades. Con este objetivo nace **Aulas sin fronteras** una propuesta pedagógica innovadora que integra el poder narrativo del cómic con los principios de la educación inclusiva e intercultural.

Esta obra forma parte del Programa Internacional de Formación Docente Innovadora Basado en la Práctica (ITP), una iniciativa financiada por VLIR-UOS y liderada por PXL University of Applied Sciences and Arts (Bélgica) en alianza estratégica con: la Universidad Técnica del Norte (Ecuador), Jimma University (Etiopía), North-West University (Sudáfrica) y Royal University of Phnom Penh (Camboya). Desde esta sinergia interinstitucional y transnacional, la Universidad Técnica del Norte toma la iniciativa de elaborar un libro basado en cómics para sensibilizar, formar y abrir el diálogo en torno a la diversidad y la inclusión en los contextos educativos contemporáneos.

El cómic, con su capacidad de combinar texto e imagen, se presenta en esta obra como un recurso didáctico accesible para distintos estilos de aprendizaje y lenguajes culturales, genera conexiones emocionales, fomenta la empatía, estimula el pensamiento crítico y facilita la reflexión sobre las realidades complejas que habitan nuestras aulas. A través de relatos visuales y narrativas gráficas, este libro aborda los retos que enfrentan estudiantes y docentes en contextos multiculturales, ofreciendo perspectivas innovadoras y soluciones creativas orientadas a promover la equidad y la participación de todos los actores educativos.

Cada capítulo de **Aulas sin fronteras: Educación, inclusión y diversidad a través de cómics** explora temáticas vinculadas a la integración, la discriminación, la construcción de ambientes colaborativos y la visibilización de saberes ancestrales. La obra no se

limita a la exposición teórica; integra preguntas de reflexión, ejemplos de experiencias reales, historias en formato cómic creadas por los estudiantes y un glosario conceptual que facilita la comprensión y aplicación de los contenidos. Estas narrativas gráficas enriquecen el contenido y fomentan un aprendizaje vivencial, creativo y significativo, demuestra el potencial del cómic como herramienta educativa inclusiva y culturalmente receptiva.

Aulas sin fronteras está dirigido a estudiantes y docentes en formación y en ejercicio, investigadores educativos y profesionales comprometidos con una enseñanza inclusiva e intercultural. La obra invita a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales y ofrece caminos concretos para implementar enfoques que reconozcan y celebren la diversidad como un valor pedagógico esencial. Este libro es el resultado de un trabajo interdisciplinario y colaborativo en el que participaron docentes-investigadores y estudiantes de áreas como Psicopedagogía, Psicología, Pedagogía de las Artes y Humanidades, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Artes Plásticas y Diseño Gráfico. Este proceso permitió desarrollar competencias en investigación, creatividad, comunicación visual, trabajo en equipo, sensibilidad intercultural y uso de herramientas digitales. El aporte de cada disciplina se plasma en la obra, que combina solidez conceptual con una propuesta gráfica innovadora, convirtiéndola en un referente académico y pedagógico.

La propuesta de este libro responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, Educación de Calidad, y el ODS 10, Reducción de las Desigualdades, y se proyecta como una referencia para futuras investigaciones y experiencias pedagógicas innovadoras. Quienes se adentren en la lectura de **Aulas sin fronteras** encontrarán un texto académico con un mosaico de voces, imágenes y experiencias que muestran que enseñar y aprender pueden ser actos humanos, creativos y culturalmente sensibles. Esta obra demuestra que el aula, lejos de ser un espacio cerrado, puede convertirse en un escenario sin fronteras, donde convergen saberes, lenguas, colores e historias, y donde cada estudiante y docente tiene la oportunidad de ser protagonista de su propio proceso educativo.

Invitamos al lector a recorrer estas páginas con una mente abierta y un espíritu crítico, convencidos de que en estas historias gráficas y reflexiones pedagógicas encontrará herramientas, inspiración y

nuevas preguntas para repensar la educación y construir, desde la práctica y la investigación, una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad. **Aulas sin fronteras: Educación, inclusión y diversidad a través de cómics** constituye un aporte relevante al ámbito educativo, orientado a enriquecer las prácticas pedagógicas, visibilizar la diversidad estudiantil y contribuir a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y solidarias. Su lectura invita a participar en un recorrido educativo, creativo y profundamente humano.

Las coordinadoras

Andrea Basantes-Andrade y Anniek Orye

Capítulo 1

Sembrando diversidad a través
del cómic educativo

Sembrando diversidad a través del cómic educativo

Andrea Basantes-Andrade¹, Anniek Orye³, Lieve Cuypers³, Sofie Molemans³,
Gabriela Bastidas-Amador², Claudia Ruiz-Chagna²,
Gabriela Quintana-Andrade², Marlen Congo-Cervantes²

¹Network Science Research Group e-CIER, Universidad Técnica del Norte, Ecuador

²Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte, Ecuador

³PXL University of Applied Sciences and Arts

avbasantes@utn.edu.ec, anniek.orye@pxl.be, lieve.cuypers@pxl.be, sofie.molemans@pxl.be,
agbastidas@utn.edu.ec, caruiz@utn.edu.ec, gaquintanaa@utn.edu.ec,
mmcongoc@utn.edu.ec

Introducción

La creciente diversidad cultural en las sociedades contemporáneas plantea retos ineludibles para los sistemas educativos, que deben transformarse para responder con pertinencia, equidad y sensibilidad a contextos cada vez más plurales. Esta transformación exige una revisión de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, impulsada por enfoques pedagógicos que reconozcan la diferencia como un valor y promuevan una educación inclusiva, culturalmente receptiva y profundamente humana (UNESCO, 2023).

En este escenario, la diversidad y la inclusión han dejado de ser conceptos periféricos para convertirse en ejes centrales de la práctica educativa. Diversidad se refiere a la coexistencia de diferencias culturales, lingüísticas, étnicas, de género, religiosas, funcionales, entre otras, dentro de una misma comunidad educativa (UNESCO, 2017). Inclusión, por su parte, implica generar condiciones pedagógicas, sociales y actitudinales que permitan a todos los estudiantes participar y aprender, independientemente de sus características personales o sociales (Ainscow, 2020).

Afrontar estos retos requiere metodologías activas y recursos pedagógicos innovadores capaces de reflejar y valorar esta pluralidad.

Entre dichos recursos, el cómic educativo emerge como una herramienta pedagógica para estimular el aprendizaje significativo, promover la reflexión crítica y sensibilizar sobre la diversidad (Belda-Medina, 2024). Su naturaleza visual y narrativa facilita la representación de múltiples realidades, fomenta la empatía y se adapta a distintos estilos de aprendizaje, convirtiéndose en un recurso valioso en contextos educativos interculturales (Dallacqua, 2019; Derkachova et al., 2022).

Este capítulo explora cómo el cómic educativo puede emplearse de manera estratégica para fomentar la diversidad, la inclusión y la educación intercultural. Se abordarán los fundamentos teóricos que sustentan su potencial pedagógico, se presentarán experiencias y buenas prácticas internacionales, y se propondrán orientaciones didácticas para su integración en el currículo. El objetivo es ofrecer a docentes, investigadores y estudiantes herramientas concretas que contribuyan a la construcción de entornos educativos más inclusivos, justos y culturalmente diversos.

Fundamentos de la educación inclusiva y diversidad cultural

Si bien la diversidad y la inclusión se han consolidado como principios básicos en los discursos educativos contemporáneos, su materialización efectiva en las aulas demanda la comprensión de sus fundamentos históricos, culturales y pedagógicos. La noción de cultura, que está en la base de cualquier reflexión sobre diversidad, ha evolucionado de manera notable, ya no se entiende solo como un repertorio de costumbres, valores y prácticas compartidas, sino como un sistema dinámico y complejo de significados, símbolos y narrativas que se reconstruyen y resignifican en la interacción social (Dembeck, 2020; González et al., 2018).

Según la Real Academia Española, cultura se entiende como el “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” y también como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social determinado” (Real Academia Española, 2024). UNESCO (2020) ha reformulado su enfoque y, en sus documentos recientes, sitúa a la cultura como un eje central del desarrollo sostenible, considerándola una fuente de identidad y

cohesión social indispensable para la construcción de sociedades más justas y resilientes. Esto implica que la cultura está relacionada con manifestaciones visibles como la lengua, la vestimenta, las tradiciones o con modos de entender el mundo, de producir conocimiento y de establecer relaciones de poder.

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural en el ámbito educativo no puede reducirse a la simple convivencia de distintos grupos étnicos o lingüísticos dentro de un mismo espacio. Esta se refiere a la coexistencia de múltiples cosmovisiones y sistemas de valores que pueden converger, dialogar o, en ocasiones, entrar en tensión. Esta tensión es, en realidad, una oportunidad pedagógica, que puede convertirse en motor para el análisis crítico, la reflexión ética y la construcción de aprendizajes significativos (Dallacqua, 2019; Vélez, 2008).

En América Latina, la reflexión en torno a la diversidad cultural ha estado marcada profundamente por su historia colonial, durante siglos, las poblaciones indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos han sido relegadas a posiciones subalternas, sus lenguas y saberes han sido invisibilizados, y sus identidades, estigmatizadas (Vargas, 2019; Viteri, 2020). Este legado histórico ha dado lugar a sociedades estructuradas sobre profundas asimetrías sociales, económicas y políticas, que se reproducen también en el ámbito educativo. La educación, en lugar de actuar como instrumento de liberación, ha funcionado como mecanismo de reproducción de las jerarquías sociales, imponiendo visiones eurocéntricas del conocimiento y negando el valor de los saberes locales (Merino, 2019).

En este contexto, la interculturalidad emerge como una respuesta política, pedagógica y epistemológica. A diferencia del multiculturalismo, que suele limitarse a reconocer la coexistencia de distintas culturas, la interculturalidad propone transformar las relaciones entre ellas, cuestionando los desequilibrios de poder que históricamente han colocado a unas culturas en posiciones de dominación y a otras, de subordinación (Gómez-Hernández, 2018). En Ecuador, la Constitución de 2008 representa un hito en este sentido, al declarar al país como un Estado intercultural y plurinacional, garantizando el derecho de los pueblos y nacionalidades a mantener y fortalecer sus identidades culturales, lingüísticas y territoriales

(Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Sin embargo, el paso de los marcos normativos a las prácticas educativas reales sigue siendo un desafío considerable, que requiere procesos de sensibilización, formación docente y desarrollo de materiales pedagógicos culturalmente pertinentes (Valarezo et al., 2019).

La discusión sobre interculturalidad ha derivado en distintas aproximaciones conceptuales. Martínez (2018) señala que se trata de un término polisémico, cuyo significado varía en función del contexto histórico y político en el que se utilice. Mientras en el ámbito europeo suele relacionarse con la integración de inmigrantes y minorías étnicas, en América Latina se asocia estrechamente a procesos de descolonización del saber y del poder. Esta diferencia determina las prioridades y enfoques de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

En contextos europeos, la interculturalidad tiende a centrarse en la gestión de la convivencia y la prevención de conflictos culturales, adoptando muchas veces un enfoque asistencialista. En América Latina, en cambio, implica reconocer la deuda histórica con los pueblos originarios y afrodescendientes, así como la necesidad de construir una ciudadanía que sea realmente inclusiva y plural (Campani, 2018; Villareal & Ascanio, 2018). Autores como Wences (2021) han planteado que la interculturalidad debe entenderse en términos críticos, no como convivencia o respeto superficial, sino como un proyecto ético y político destinado a transformar las relaciones sociales y educativas.

Desde esta perspectiva, se reconocen tres niveles de interculturalidad: la relacional, que alude a la interacción cultural cotidiana sin necesariamente implicar cambios estructurales; la funcional, que acepta la diversidad en la medida en que sea útil al sistema dominante; y la crítica, que busca subvertir las estructuras de desigualdad para construir sociedades más equitativas y democráticas (Loh, 2022). Esta última dimensión es la que mayor potencial transformador posee en el ámbito educativo, exige revisar los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza, las relaciones pedagógicas y las prácticas institucionales.

La educación inclusiva y la interculturalidad crítica confluyen en un mismo horizonte: garantizar que todos los estudiantes,

independientemente de sus trayectorias personales, lingüísticas o culturales, accedan a aprendizajes de calidad y participen plenamente en la vida escolar. Esta convergencia no se limita a integrar a estudiantes en espacios físicos compartidos, sino que implica crear condiciones pedagógicas que reconozcan, valoren y aprovechen la diversidad como una fuente de enriquecimiento para todo el grupo (UNICEF, 2020). Ello requiere prácticas educativas que fomenten el diálogo intercultural, la empatía y el pensamiento crítico, promoviendo una visión pedagógica que tolere la diferencia y que la considere imprescindible para la construcción de sociedades justas y cohesionadas (Basantes-Andrade et al., 2025).

Comprender la diversidad cultural desde esta perspectiva implica reconocer que las aulas son espacios profundamente heterogéneos, donde confluyen distintas lenguas, memorias históricas y experiencias vitales. Para los docentes, este escenario supone un desafío, pero también una oportunidad extraordinaria para innovar en sus prácticas, desarrollar competencias interculturales y construir puentes entre saberes distintos (Belda-Medina, 2024; Derkachova et al., 2022). Adoptar enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad no significa únicamente modificar contenidos, sino rediseñar las formas de enseñar, evaluar y relacionarse con los estudiantes, atendiendo a sus realidades y necesidades específicas (Basantes-Andrade et al., 2024).

Los fundamentos de la educación inclusiva y de la diversidad cultural van mucho más allá de reconocer la pluralidad existente en las aulas. Exigen un compromiso activo con la justicia social y con la construcción de entornos educativos donde cada estudiante pueda verse reflejado, sentirse valorado y desarrollar su potencial pleno. Es en este horizonte donde herramientas pedagógicas innovadoras, como el cómic educativo, encuentran su sentido y potencia, ya que permiten visibilizar identidades diversas, promover el pensamiento crítico y estimular procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

Diversidad e interculturalidad en Ecuador: Inspiración para el cómic educativo

En Ecuador, la interculturalidad tiene raíces profundas en procesos históricos y reivindicaciones sociales que han moldeado la identidad

política y cultural del país, especialmente a partir de las luchas emprendidas por los movimientos indígenas y otros colectivos étnicos por el reconocimiento de sus derechos territoriales, lingüísticos y culturales. Desde mediados del siglo XX, y con mayor intensidad a partir de la década de 1960, las organizaciones indígenas iniciaron demandas orientadas a lograr transformaciones estructurales que aseguraran el reconocimiento de sus territorios, lenguas, sistemas de justicia y derechos educativos, considerados elementos fundamentales para la preservación de su identidad cultural y colectiva (Bretón, 2009; Rodríguez, 2017).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), constituida como uno de los actores sociopolíticos más influyentes, articuló sus luchas en torno al derecho a la tierra, la preservación de las lenguas ancestrales y a la implementación de un sistema de educación bilingüe intercultural, capaz de contrarrestar la hegemonía cultural e intelectual del Estado monocultural (López-Gopar, 2021). Estas demandas cristalizaron en un avance histórico con la promulgación de la Constitución de la República del Ecuador (CRE) en 2008, que definió al país como un Estado intercultural y plurinacional, tal como se mencionó en la sección anterior.

El reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad implica la coexistencia formal de diversas naciones dentro del Estado, el respeto efectivo a sus sistemas jurídicos, a su autonomía administrativa y a sus prácticas culturales y lingüísticas. La materialización de estos principios enfrenta desafíos importantes. Las tensiones políticas, la persistencia de proyectos extractivos que afectan territorios ancestrales y una resistencia institucional persistente han limitado el desarrollo de una interculturalidad en la práctica (Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023; Sempértegui & Báez, 2023).

En sus inicios, la construcción de la interculturalidad en Ecuador se orientó principalmente hacia los pueblos indígenas, lo que ha suscitado críticas entre investigadores y sectores sociales que destacan la necesidad de ampliar este enfoque para incluir también a otros grupos históricamente invisibilizados, como los afroecuatorianos, montubios y sectores mestizos que poseen identidades culturales singulares (Higuera & Castillo, 2015; Urteaga & García, 2016). Si bien, la CRE de 2008 reconoce explícitamente la interculturalidad y la

plurinacionalidad como principios fundamentales del Estado, en la práctica, las políticas públicas han tendido a centrarse en la población indígena, dejando a veces en un segundo plano la diversidad étnica más amplia que caracteriza al país (Urteaga & García, 2016).

Los avances conseguidos son innegables, desde la Asamblea Constituyente de 1998, se han establecido bases legales para el reconocimiento de derechos culturales, educativos y lingüísticos de los pueblos y nacionalidades, logros que se consolidaron con la Constitución de 2008. Este marco normativo permitió la creación de organismos como el Consejo de Desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CODENPE), así como la institucionalización de entidades dedicadas a la educación bilingüe intercultural y a la salud con enfoque culturalmente pertinente. Además, se han alcanzado progresos significativos en la delimitación y legalización de territorios ancestrales, especialmente en regiones como la Amazonía, fortaleciendo la autonomía organizativa de las comunidades indígenas (Gómez, et al., 2018).

La diversidad étnica ecuatoriana es, sin duda, notablemente rica y compleja. Según el Censo de Población y Vivienda 2022, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2023), el 77,5 % de la población se identifica como mestiza, el 7,7 % como montubia, el 7,6 % como indígena, el 4,9 % como afroecuatoriana, el 2,2 % como blanca y el 0,1 % como perteneciente a otras identidades étnicas. Estos datos reflejan la profunda pluralidad del país y evidencian la necesidad de impulsar políticas públicas inclusivas que reconozcan y respeten esta diversidad en todas sus dimensiones.

El CODENPE y UNICEF (s. f.) han identificado oficialmente 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas distribuidos en las diferentes regiones geográficas del Ecuador. Este mosaico cultural constituye el trasfondo sobre el que se construyen las historias narradas en los cómics que integran este libro educativo. Los relatos presentes en estas páginas están inspirados en vivencias, memorias, cosmovisiones y problemáticas específicas de cada región del Ecuador, buscando ofrecer una mirada profunda y respetuosa de la diversidad cultural del país. La Tabla 1 sintetiza esta riqueza cultural:

Tabla 1*Pueblos y nacionalidades del Ecuador por región geográfica*

Región geográfica	Nacionalidades	Pueblos
Costa	Awá; Chachi; Épera; Tsáchila	Afroecuatoriano; Montubio
Sierra (Andes)	Kichwa	Otavalo; Karanki; Natabuela; Kayambi; Quito-Kara; Panzaleo; Salasaka; Saraguro; Puruhá; Cañari; Waranka; Palta
Amazonía	Achuar; Andwa (Andoa); Cofán (Ai); Kichwa; Secoya; Shiwiar; Shuar; Siona; Sapara; Waorani	Tagaeri-Taromenane (pueblo en aislamiento voluntario)

Fuente: UNICEF (2013)

Esta riqueza cultural constituye la base para imaginar una interculturalidad auténtica, concebida como coexistencia pacífica, diálogo activo, intercambio de saberes y reconocimiento mutuo entre las distintas nacionalidades y pueblos. Para la CONAIE (2007), el Estado plurinacional se plantea como un modelo de organización política orientado a descolonizar las estructuras históricas de poder, promover la justicia social y construir alternativas económicas y sociales frente al modelo neoliberal, fortaleciendo la soberanía popular y la equidad social y política.

Es preciso señalar que, la concreción de esta visión exige que la interculturalidad no permanezca anclada en el plano simbólico o discursivo, sino que se traduzca en prácticas concretas, institucionales y cotidianas. Ello implica garantizar derechos colectivos, como la autonomía de los gobiernos comunitarios, el respeto a los sistemas jurídicos indígenas y la integración de saberes y cosmovisiones en ámbitos como la educación y la producción cultural (CRE, 2008 ; García & Tuasa, 2007).

La Constitución de 2008 recoge estos principios de manera explícita. En su artículo 1, define al Ecuador como un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Reconoce derechos como la comunicación intercultural (Art. 16), la construcción y preservación de la identidad cultural (Art. 21), y la participación ciudadana en la

formulación de políticas públicas con enfoque intercultural (Art. 23). Además, establece el mandato de mantener y fortalecer la identidad, las tradiciones y las formas de organización social de comunidades, pueblos y nacionalidades (Art. 56-57).

En el ámbito educativo, la CRE otorga un lugar central al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), concebido como resultado de décadas de luchas sociales. Este sistema abarca todos los niveles educativos, desde la estimulación temprana hasta la educación superior, y se articula con el paradigma del Buen Vivir (Sumak Kawsay), integrando el conocimiento científico contemporáneo con los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades (Higuera & Castillo, 2015). La misma Constitución vincula la interculturalidad con el modelo de desarrollo del país, planteando en su artículo 276 que el desarrollo debe proteger y promover la diversidad cultural, respetando los espacios de reproducción e intercambio cultural y limitando, en consecuencia, los efectos de las políticas económicas neoliberales y extractivistas.

En este contexto, hablar de diversidad e interculturalidad en Ecuador supone referirse a un horizonte político, jurídico, social y educativo que aspira a transformar el país en una sociedad más justa, equitativa y culturalmente plural. Es precisamente en este entramado de luchas históricas, aspiraciones políticas y riqueza cultural donde el cómic educativo cobra un sentido especial. Los relatos gráficos que conforman este libro trascienden su función pedagógica y se proponen como medios de visibilización, reconocimiento y diálogo intercultural. A través de sus narrativas visuales, se pretende sensibilizar sobre los derechos colectivos, honrar la diversidad de identidades y promover aprendizajes significativos que contribuyan a la construcción de una sociedad ecuatoriana verdaderamente intercultural y plurinacional.

Educación intercultural: Fundamentos, retos y perspectivas

La educación intercultural se ha consolidado en América Latina como un componente fundamental de las políticas educativas, por su relevancia pedagógica y su carácter social y político. En las últimas décadas, su importancia ha crecido debido al impulso de movimientos sociales que exigen el reconocimiento y la equidad entre las diversas culturas que conviven en el territorio. Este paradigma

educativo busca superar las estructuras monoculturales que han invisibilizado históricamente a pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y otros colectivos históricamente marginados (Granados-Beltrán, 2021; Valarezo et al., 2019).

Desde una perspectiva crítica, la educación intercultural pretende incorporar los saberes ancestrales y locales al currículo formal, integrándolos con los conocimientos científicos contemporáneos. Tal articulación representa un acto de justicia histórica y constituye una vía para promover el pensamiento crítico, la inclusión y el respeto por la diversidad epistémica (Walsh, 2020). UNICEF (2020) afirma que, el sistema educativo constituye un espacio clave para la transformación social, al fungir como plataforma para la cohesión y como motor de procesos emancipatorios: “El sistema educativo es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (p. 11).

La educación intercultural, no se limita al ámbito escolar, se despliega en espacios comunitarios, familiares, productivos y simbólicos, donde se configuran las identidades colectivas (Likszenberg & Lesta, 2020). Es un proceso social y político que exige la implementación de estrategias pedagógicas, institucionales y comunitarias coherentes con las realidades socioculturales de los territorios.

En Ecuador, este marco encuentra respaldo legal en la Constitución de la República (2008), que declara al país como Estado plurinacional e intercultural. El artículo 347 establece que el sistema educativo debe “fortalecer la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades” y garantizar el derecho a una educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Este mandato ha impulsado diversas políticas y programas dirigidos a reconocer la pluralidad cultural y lingüística del país, aunque su implementación sigue enfrentando importantes desafíos.

García y Rojas (2019) señalan que la educación intercultural implica establecer procesos de comunicación intercultural comprensiva, orientados a relaciones de reconocimiento, valoración y equidad. Sin embargo, advierten que este modelo transformador requiere

una profunda revisión de los enfoques pedagógicos tradicionales, con el fin de desarrollar propuestas educativas capaces de abordar la complejidad étnica y cultural desde un enfoque plural y democrático (Martín-González et al., 2020).

En este sentido, García y Sáez (2021) identifican varios elementos esenciales para consolidar políticas educativas interculturales. Entre ellos destacan el reconocimiento del derecho de todos los grupos étnicos a aportar sus saberes al sistema educativo; la atención a la diversidad intraétnica; el respeto hacia todas las culturas, sin imponer procesos de asimilación; y la necesidad de una educación intercultural para toda la sociedad, y no únicamente para grupos considerados “minorías”. Subrayan que los problemas derivados de la diversidad cultural no pueden abordarse unilateralmente, sino que requieren marcos transculturales que entiendan el conocimiento como un bien común.

A nivel regional, Granados-Beltrán (2021) expresa que, la educación intercultural en América Latina debe superar su concepción asistencialista y orientarse hacia una praxis crítica que cuestione las estructuras de poder y las jerarquías culturales. La autora sostiene que integrar la interculturalidad en los sistemas educativos implica reconocer la coexistencia de múltiples epistemologías, visibilizar las relaciones asimétricas entre saberes y promover escenarios pedagógicos donde las culturas dialoguen en condiciones de igualdad.

Tipa (2019) destaca que la educación superior ha permitido el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a instituciones universitarias y favorecer la inclusión de saberes propios en programas de docencia e investigación. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a la gestión institucional, el diseño teórico de los programas y las tensiones derivadas del encuentro entre sistemas de conocimiento diversos (Walsh, 2020). Estas tensiones no son exclusivamente académicas, sino políticas, reflejan la disputa entre visiones hegemónicas de la educación y propuestas emancipadoras que reclaman espacios para epistemologías no occidentales.

Estudios recientes han puesto de manifiesto que, aunque existen avances normativos y discursivos, la implementación real de políticas interculturales sigue siendo parcial y, en ocasiones, limitada a

programas dirigidos únicamente a poblaciones indígenas, dejando fuera a otros colectivos como afrodescendientes, montubios o migrantes (Gómez-Hernández, 2018; Urteaga & García, 2016). Esta fragmentación constituye un obstáculo para la construcción de sistemas educativos auténticamente inclusivos y plurales.

Con este contexto, la educación intercultural emerge como un campo estratégico para construir sociedades más justas, democráticas y diversas. Su desafío es transformar los contenidos y métodos pedagógicos, las relaciones de poder y los marcos culturales que han definido históricamente el sistema educativo. Como señalan Walsh (2020) y Granados-Beltrán (2021), la interculturalidad no puede reducirse a un discurso estético, sino que debe convertirse en un proyecto político, ético y pedagógico comprometido con la dignidad y la justicia social para todos los pueblos.

Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

En Ecuador, los esfuerzos por integrar la interculturalidad al sistema educativo han sido un avance fundamental en articular saberes ancestrales y occidentales. Este enfoque responde a una visión holística en la que convergen distintas formas de vida y niveles de aprendizaje. Como señala Walsh (2005), hablar de interculturalidad y modelos educativos implica: “Enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no-moderno y local, frente a la universalidad y la no temporalidad del conocimiento occidental” (p. 20).

La interculturalidad en Ecuador ha atravesado hitos importantes a lo largo de su historia, consolidando procesos significativos en sectores rurales y urbanos. En la década de 1940, figuras como Tránsito Amaguaña lideraron la fundación de las primeras escuelas indígenas en Cayambe, luchando por el acceso a la educación de las comunidades indígenas y de las poblaciones más vulnerables. Posteriormente, en los años cincuenta, el Instituto Lingüístico de Verano impulsó, en la región amazónica, procesos de alfabetización y formación desde las ciencias sociales y corrientes teológicas.

Asimismo, Leónidas Proaño, obispo de Chimborazo, fundó en los años sesenta las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE),

con el propósito de llegar al sector indígena mediante programas de alfabetización y materiales educativos (Conejo, 2008; Krainer & Guerra, 2016; Vélez, 2008). El impacto de las ERPE propició la creación de experiencias similares en comunidades shuar, fortaleciendo el uso de las lenguas indígenas y generando demanda por proyectos educativos que integraran el desarrollo rural con la educación intercultural.

Si bien la acción popular indígena constituyó el motor inicial para la educación intercultural bilingüe, fue entre las décadas de 1960 y 1970 cuando se consolidaron avances más significativos, gracias a la intervención de organizaciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia católica progresista y al trabajo de entidades indígenas privadas (Rodríguez, 2017). Durante el gobierno de Jaime Roldós Aguilera se reactivó el discurso político indígena, con la inclusión de políticas públicas orientadas al fortalecimiento de iniciativas educativas indígenas desde el Ministerio de Educación. Este impulso fue importante para consolidar la educación intercultural bilingüe (Vélez, 2008).

En los años ochenta se implementó un programa de alfabetización en kichwa con cobertura nacional (Higuera & Castillo, 2015), que marcó un hito en la integración de la interculturalidad en el sistema educativo. Como consecuencia de estos esfuerzos, en 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y, en 1993, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Krainer y Guerra (2016) destacan que estos logros, además de educativos, representaron avances políticos: “[...] ya que de este modo se abrieron espacios para la participación del indígena en la administración pública y se reconoció la capacidad de consolidar una pedagogía que atendiera a la diversidad y especificidad” (p. 46).

En esa misma década, los procesos de modernización del Estado impulsaron la incorporación oficial de la interculturalidad como eje transversal en los currículos educativos. La Constitución de 2008 reconoció formalmente al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural. En particular, el artículo 57, numeral 14, refuerza el carácter intercultural de la educación, fortaleciendo el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Además, el artículo 347, numeral 9, establece el uso prioritario de las lenguas propias de las nacionalidades indígenas como lengua principal de enseñanza

y aprendizaje, reservando el castellano como lengua relacional intercultural (Rodríguez, 2017). Este principio fue necesario para alcanzar el Buen Vivir (*Sumak Kawsay*, en Kichwa).

Posteriormente, en 2010 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y, en abril de 2011, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta última dedica quince artículos al SEIB y establece que la interculturalidad debe permear todo el sistema educativo nacional. Ambas leyes destacan la interculturalidad como elemento esencial para la formación de individuos comprometidos con la transformación social. La LOES (2010, art. 8, lit. g) establece que la educación superior debe constituir “espacios para el fortalecimiento del Estado constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”. Asimismo, en sus funciones, subraya la importancia de: “Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad” (LOES, 2010, art. 13, lit. l, p. 11).

La LOEI instauró un sistema educativo único, denominado intercultural, que organiza distritos y circuitos en territorios con alta población indígena, bajo administración de representantes de dichas nacionalidades. A partir de esta normativa se ha venido implementando, de manera progresiva, un nuevo modelo de gestión educativa, que comprende nueve zonas educativas, 140 distritos y 1.117 circuitos educativos, orientados a atender a todos los usuarios del Sistema Nacional de Educación (Krainer & Guerra, 2016). Este proceso también involucra al personal del Ministerio de Educación en todos sus niveles.

El Ministerio ha destacado el fortalecimiento de la EIB como un avance relevante en la última década. En el país existen 21 distritos de Educación Intercultural Bilingüe, dirigidos por representantes de la nacionalidad predominante en cada territorio, y 190 circuitos educativos interculturales bilingües, que articulan la estructura administrativa con las particularidades culturales y lingüísticas locales (Ministerio de Educación, 2015). En 2012 se aprobó el Reglamento General a la LOEI, consolidando el marco normativo para la adecuada aplicación del SEIB (Higuera & Castillo, 2015).

El camino de la educación intercultural bilingüe en Ecuador ha estado marcado por desafíos. Vélez (2008) critica que las políticas públicas implementadas presentan un enfoque “multiculturalista” basado en la celebración superficial de la diversidad, sin alcanzar el reconocimiento profundo de las diferencias culturales ni la transformación estructural necesaria para una sociedad más justa y equitativa. Como afirma el autor: “La interculturalidad es una propuesta política que apunta a la consecución de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya realmente a transformar las situaciones de inequidad y exclusión” (Vélez, 2008, p. 56).

En este contexto, la formación docente se perfila como elemento esencial para lograr cambios reales. La LOES (2010) establece el derecho de los profesores a recibir formación periódica adecuada a sus áreas de enseñanza, orientada a promover su desarrollo académico y pedagógico. En el marco de la reforma educativa, surgieron las denominadas Unidades del Milenio, instituciones interculturales bilingües con infraestructura avanzada y tecnología educativa. Estas unidades buscaron reemplazar gradualmente las escuelas interculturales bilingües tradicionales, bajo el objetivo de cumplir con las Metas del Milenio de la ONU.

Paralelamente, se crearon universidades denominadas de Excelencia, como la Universidad de las Artes (UniArtes), la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Regional Amazónica (IKIAM) y Yachay Tech. Rodríguez (2017) señala que estas instituciones, aunque modernas, reproducen currículos permeados por modelos hispanocéntricos y visiones occidentales, generando tensiones con la cosmovisión indígena que concibe las instituciones educativas como extensiones de la comunidad (Fernández, 2005).

Por su parte, las instituciones de educación superior han impulsado “Programas de Acción Afirmativa” para facilitar el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, persisten obstáculos sociales y culturales que dificultan la integración de estos estudiantes en el sistema universitario. La UNAE ha surgido como un referente en la formación docente orientada a fortalecer la EIB (Hernández, 2016). Solórzano (2016) identifica varios

retos pendientes para la EIB, entre ellos: el escaso interés pedagógico en contenidos indígenas, la preferencia de algunos padres por la educación en español para sus hijos y la tendencia hacia modelos educativos universales que minimizan la relevancia de los saberes no occidentales. A pesar de estas dificultades, la educación intercultural bilingüe se mantiene como un proyecto estratégico que busca transformar la diversidad cultural en un motor de desarrollo local y nacional.

En este marco, los avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Ecuador evidencian la necesidad de metodologías pedagógicas innovadoras que integren contenidos culturales y herramientas didácticas capaces de representar y valorar la diversidad. Aquí el cómic educativo adquiere relevancia, su lenguaje visual y narrativo permite expresar saberes, identidades y realidades sociales desde una perspectiva culturalmente situada. La articulación entre interculturalidad y recursos pedagógicos como el cómic abre nuevas oportunidades para construir espacios educativos que reflejen la pluralidad del país, promuevan la participación del estudiantado y contribuyan a consolidar una educación transformadora y comprometida con la justicia social.

El cómic en educación: lenguaje visual, narrativa crítica y puente intercultural

En las últimas décadas, el cómic educativo se ha consolidado como un recurso didáctico de notable relevancia, valorado por su capacidad de articular lo narrativo, lo visual y lo pedagógico. Se define como una narración visual que integra texto e imagen, estructurada en secuencias de viñetas, diseñada de forma explícita para comunicar conocimientos, promover el aprendizaje y estimular procesos cognitivos y afectivos en los estudiantes (Dallacqua, 2019; Derkachova et al., 2022) diferencia del cómic de entretenimiento, cuya finalidad es predominantemente lúdica o artística, el cómic educativo persigue objetivos pedagógicos como: explicar conceptos complejos, sensibilizar sobre temáticas sociales o fomentar la reflexión crítica (Pantaleo, 2021).

Más allá de su sencillez, el cómic constituye un lenguaje pedagógico con gran potencial, ya que opera simultáneamente en el plano

estético (artístico), cognitivo y afectivo. Al articular elementos verbales, visuales y simbólicos, constituye un lenguaje multimodal que responde a las demandas de la educación actual, donde se reconoce que los estudiantes procesan la información de formas diversas. Desde la teoría del aprendizaje multimodal, se afirma que las personas aprenden mejor cuando se integran distintos modos de representación, como el texto, la imagen y los símbolos (Yu & Sumayao, 2022). El cómic, al conjugar estos elementos, ofrece un medio ideal para construir significados complejos de manera accesible y significativa (Sousanis, 2015).

Una de las grandes fortalezas del cómic educativo es su capacidad para representar realidades culturales y sociales, transformándose en un espacio donde pueden reflejarse las experiencias, memorias y visiones de comunidades diversas. Su carácter narrativo permite estructurar relatos que conectan de forma directa con el entorno y la vida cotidiana de los estudiantes. Este vínculo emocional e intelectual resulta clave para consolidar aprendizajes significativos y fortalecer la autoestima del alumnado, al verse representado en personajes, contextos o problemáticas con las que pueden identificarse (Dallacqua & Peralta, 2022; Pantaleo, 2021).

Además, el cómic constituye un recurso pedagógico excepcional para fomentar la empatía y la sensibilización ante temas como la diversidad cultural, la inclusión educativa, los derechos humanos o las problemáticas sociales. Estudios recientes han demostrado que la creación de cómics por parte de los propios estudiantes favorece la comprensión de las necesidades educativas especiales, promueve procesos de reflexión profunda sobre las diferencias culturales y contribuye a generar ambientes escolares más inclusivos y respetuosos (García & López, 2023). En consecuencia, el cómic no se limita a transmitir información, otorga visibilidad y legitimidad a las experiencias de los estudiantes, otorgándoles voz y relevancia en el proceso educativo.

Desde una perspectiva cognitiva y pedagógica, el cómic estimula tanto el pensamiento crítico como el desarrollo de competencias comunicativas. El cómic exige al lector una participación: leerlo no es un acto pasivo, es un ejercicio de interpretación en el que el estudiante debe inferir lo que ocurre entre viñetas, conectar elementos visuales con significados narrativos y reconstruir el sentido global de la

historia (Smyth, 2023). Este proceso fomenta habilidades analíticas, metacognitivas y emocionales, al tiempo que permite explorar perspectivas múltiples y establecer conexiones con realidades sociales y culturales complejas.

La economía visual del cómic constituye otra de sus ventajas educativas, a través de metáforas visuales, globos de texto, códigos cromáticos y otros recursos gráficos, puede sintetizar información densa o abstracta en formatos comprensibles y atractivos (Huang et al., 2024). Esta capacidad lo convierte en una herramienta pedagógica altamente versátil, aplicable a diversas disciplinas del currículo, como la historia, las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua o la educación para la ciudadanía. El cómic actúa, en este sentido, como un puente que conecta lo académico con lo cotidiano y lo abstracto con lo tangible, facilitando el acceso de los estudiantes a saberes relevantes de manera contextualizada.

Su uso en el aula permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. Mientras algunos estudiantes se sienten más cómodos con estímulos visuales, otros prefieren lo textual o lo narrativo. La naturaleza híbrida del cómic ofrece múltiples entradas al conocimiento, adaptándose a distintas capacidades, intereses y trayectorias escolares (Jacobs, 2017). Esta cualidad inclusiva es especialmente relevante en contextos interculturales, donde coexisten estudiantes de distintos orígenes lingüísticos y culturales. Gracias a su lenguaje visual, el cómic reduce las barreras idiomáticas y facilita la comprensión, consolidándose como un recurso estratégico en la educación intercultural y bilingüe (Moreno-Vera et al., 2021).

Desde el punto de vista metodológico, la creación de cómics por parte de los estudiantes se revela como una práctica pedagógica innovadora. Elaborar un cómic implica planificar narrativas, sintetizar información, diseñar personajes, establecer diálogos y articular elementos visuales coherentes. Todo ello potencia la creatividad, refuerza competencias lingüísticas y gráficas, y promueve la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje (Huang et al., 2024). Además, permite que los estudiantes proyecten sus experiencias, valores y emociones, contribuyendo a una pedagogía más personalizada y significativa (Dallacqua & Peralta, 2022).

Otra virtud del cómic es su potencial para el trabajo interdisciplinario, su flexibilidad temática permite abordar contenidos transversales como la interculturalidad, la equidad de género, la sostenibilidad ambiental o los derechos humanos. Integrar el cómic en el currículo enriquece la enseñanza de cada asignatura y favorece la construcción de una visión crítica y holística del mundo (Derkachova et al., 2022). En el marco de este libro, el cómic se presenta como un recurso didáctico y un puente para sembrar diversidad, visibilizar realidades culturales y construir una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

Atributos pedagógicos del cómic: una herramienta multimodal e inclusiva

En el ámbito educativo, el cómic emerge como una estrategia pedagógica eficaz y flexible, capaz de conjugar narrativas visuales y textuales para abordar los retos de la enseñanza contemporánea. Su aplicación en contextos educativos se ha intensificado en las últimas décadas, impulsada por la necesidad de diversificar los recursos didácticos y atender a la heterogeneidad de los estudiantes. Más allá de su uso recreativo, el cómic educativo se caracteriza por seis atributos pedagógicos: multimodalidad, secuencialidad, accesibilidad, creatividad, carácter crítico y reflexivo, dimensión emocional y engagement.

- **Multimodalidad:** capacidad para integrar diversos lenguajes: verbal, visual y simbólico en una sola estructura comunicativa. Esta convergencia permite al cómic ofrecer múltiples vías de acceso al significado, adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula. El uso simultáneo de imágenes, palabras, colores y símbolos posibilita la transmisión de un mismo concepto a través de distintos canales, reforzando así la comprensión y facilitando la retención de la información. Según Sousanis (2015) y Moreno-Vera et al. (2021) este atributo convierte al cómic en una herramienta idónea para representar procesos complejos, explicar fenómenos abstractos o narrar realidades sociales de manera clara y atractiva.
- **Secuencialidad:** los relatos se organizan en viñetas o cuadros que siguen un orden lógico, permitiendo descomponer la información

en fragmentos más manejables. Cada viñeta constituye una unidad mínima de sentido, y el conjunto de viñetas genera una narrativa coherente que guía al lector en la construcción de significado. Esta secuencialidad escalonada facilita a los estudiantes la reconstrucción mental de conceptos y acontecimientos, reforzando la comprensión global y disminuyendo la sobrecarga cognitiva (Huang et al., 2024).

- **Accesibilidad:** la fusión entre el lenguaje visual y escrito permite acercar contenidos complejos a estudiantes que podrían tener dificultades para comprender textos escritos. Esta característica es particularmente relevante en contextos educativos inclusivos, donde conviven alumnos con distintos niveles de competencia lingüística, necesidades educativas específicas o barreras de aprendizaje. El cómic sintetiza información, emplea recursos visuales claros y se vale de metáforas gráficas para explicar ideas abstractas, lo que facilita el aprendizaje y disminuye la carga cognitiva (Jacobs, 2017).
- **Creatividad:** involucrar a los estudiantes en la creación de cómics estimula competencias como la síntesis de información, la planificación narrativa, el diseño visual y la expresión escrita. Este proceso fomenta el pensamiento metacognitivo, refuerza la autonomía y permite a los alumnos proyectar sus propias experiencias, emociones y perspectivas en el producto final (Dallacqua & Peralta, 2022). La práctica de diseñar cómics se ha consolidado como una metodología didáctica innovadora que promueve aprendizajes más personalizados y auténticos.
- **Carácter crítico y reflexivo:** su naturaleza narrativa permite abordar problemáticas sociales, éticas o culturales, presentadas a través de conflictos, dilemas y personajes. Esto facilita el análisis crítico, estimula el pensamiento divergente y permite debatir cuestiones vinculadas a la justicia social, la diversidad cultural o los derechos humanos (Jacobs, 2017; Moreno-Vera et al., 2021), permitiendo promover la conciencia social y el compromiso ciudadano.
- **Dimensión emocional y engagement:** su capacidad para captar el interés y provocar una conexión emocional en el lector. La inclusión de personajes con rasgos humanos, historias cercanas a la realidad del alumnado y situaciones cargadas de significado emocional

contribuye a generar engagement y a motivar la implicación activa del estudiante. Pantaleo (2021) sostiene que el vínculo afectivo que se crea a través del relato gráfico potencia el aprendizaje significativo, ya que las emociones favorecen la memoria y la comprensión profunda de los contenidos. Además, los cómics permiten abordar temas sensibles o complejos, como la diversidad cultural, los derechos humanos o la justicia social, de manera accesible y empática.

Una experiencia innovadora: el ITP y la creación de cómics educativos en Ecuador

Desde 2017, instituciones educativas de distintos continentes como la Universidad Técnica del Norte (Ecuador) y PXL University (Bélgica) colaboran en la promoción de prácticas docentes inclusivas y culturalmente receptivas. Esta alianza estratégica ha fortalecido la formación docente mediante el intercambio de saberes, metodologías innovadoras y enfoques pedagógicos centrados en la diversidad (Belda-Medina, 2024).

En el marco de la búsqueda de prácticas educativas inclusivas y culturalmente receptivas, surgió el Programa Internacional de Formación Docente Innovadora Basado en la Práctica (ITP), financiado por VLIR-UOS y liderado por PXL University of Applied Sciences and Arts (Bélgica). Este programa se desarrolla en colaboración con instituciones internacionales como la Universidad Técnica del Norte (Ecuador), Jimma University (Etiopía), North-West University (Sudáfrica) y Royal University of Phnom Penh (Camboya).

Su propósito principal es fortalecer las competencias interculturales de los formadores de docentes mediante un enfoque práctico, colaborativo y situado, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades). Estos principios sitúan la diversidad cultural como un componente esencial de una educación transformadora, capaz de responder a los desafíos complejos de las sociedades contemporáneas (Barrow, 2023; UNESCO, 2023). Tal como afirma Mardešić (2023), formar docentes con competencias interculturales es clave para construir entornos educativos equitativos y culturalmente sensibles, en línea con Rosen et al. (2024), quien subraya el valor de una formación anclada en la experiencia y la reflexión crítica.

En el marco de esta colaboración, la Universidad Técnica del Norte lideró el diseño y desarrollo de una iniciativa pedagógica innovadora: el libro “Aulas sin fronteras: Educación, inclusión y diversidad a través de cómics”, elaborado juntamente con la PXL University. Este proyecto integra el cómic educativo como recurso didáctico para fomentar la inclusión, el diálogo intercultural y la justicia social en contextos de enseñanza diversos. La elección del cómic responde a su capacidad de representar visualmente la pluralidad cultural, facilitar aprendizajes significativos y estimular el pensamiento crítico (Aikman & Dyer, 2012; Sousanis, 2015). Además, constituye un medio accesible y eficaz para superar barreras lingüísticas y culturales, promoviendo la empatía y la sensibilización frente a la diversidad (Savoia et al., 2024).

El desarrollo de este libro fue el resultado de un proceso colaborativo que integró a docentes-investigadores y estudiantes de diversas disciplinas, entre ellas Psicopedagogía, Psicología, Pedagogía de las Artes y Humanidades, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Artes Plásticas y Diseño Gráfico. Desde la selección de temáticas relacionadas con la diversidad, la elaboración de guiones, el diseño de bocetos y viñetas, hasta la integración final de texto e imagen digitalizada, se consolidó un espacio de trabajo horizontal, creativo y participativo. Este proceso posibilitó la producción de materiales educativos innovadores, fortaleció las competencias digitales, promovió la reflexión pedagógica, estimuló la sensibilidad intercultural y potenció la creatividad como la comunicación visual de los participantes.

Cada historia narrada en este libro constituye un testimonio tangible del potencial del cómic educativo para sembrar diversidad, construir comunidad y abrir caminos hacia una educación más inclusiva, crítica y humana. Esta experiencia ecuatoriana demuestra cómo la educación intercultural y el cómic pueden converger para transformar prácticas pedagógicas y visibilizar realidades diversas, ofreciendo a estudiantes y docentes herramientas para construir entornos educativos más justos y equitativos.

Esta iniciativa se inserta plenamente en el marco de las buenas prácticas educativas a nivel internacional, y conecta de manera natural con otras experiencias globales en las que el cómic se ha consolidado como

una herramienta eficaz para abordar la diversidad, la inclusión y la sensibilización social, tal como se abordará en la siguiente sección.

El cómic educativo en acción: experiencias internacionales

El cómic ha dejado de ser un recurso lúdico para consolidarse como una herramienta pedagógica y social. Las experiencias recogidas en diversos países muestran que el cómic facilita la enseñanza de contenidos y se consolida como un recurso privilegiado para abordar temáticas sensibles, estimular el pensamiento crítico y construir entornos educativos inclusivos. Estas prácticas internacionales evidencian el potencial del cómic para actuar como instrumento educativo y crítico, capaz de articular procesos de aprendizaje con un compromiso activo hacia la responsabilidad social.

En Estados Unidos, uno de los proyectos más emblemáticos es *The Comic Book Project*, liderado por Michael Bitz. Implementado en más de 850 escuelas, este programa invita a niños y adolescentes a crear cómics que reflejen su cultura, idioma o preocupaciones sociales. Bitz (2016) subraya que esta metodología ha tenido un impacto positivo en estudiantes inmigrantes, quienes, al narrar sus historias personales, fortalecen su autoestima, mejoran sus competencias lingüísticas y desarrollan un sentido más sólido de pertenencia. Esta experiencia ilustra cómo el cómic, gracias a su naturaleza multimodal, facilita la expresión identitaria y la integración cultural en entornos educativos diversos.

Smyth (2023), por su parte, utilizó el cómic en carreras de ciencias y humanidades para facilitar la divulgación científica y el análisis crítico de textos y contextos sociales, mientras que, en Finlandia, se ha integrado en programas de formación docente para promover la inclusión y la diversidad cultural en el aula universitaria (Huang et al., 2024).

En Reino Unido, el proyecto *Graphic Justice*, documentado por Jacobs (2017), demuestra el poder del cómic para abrir debates críticos en la educación secundaria. En este caso, los estudiantes crearon cómics sobre discriminación racial y derechos humanos, procesos que sirvieron para desarrollar habilidades narrativas y visuales, generar espacios de reflexión ética y diálogo intercultural. Los cómics se exhibieron en comunidades escolares, catalizando conversaciones profundas sobre

prejuicios y equidad social. Esta experiencia confirma que el cómic puede articular el aprendizaje académico con el compromiso social, formando ciudadanos críticos y participativos.

En España, su uso en la formación inicial de docentes ha potenciado la creatividad y la alfabetización multimodal, preparando a los futuros profesores para enfrentar los retos de la educación contemporánea (García-Ruiz et al., 2021). García-Hernández et al. (2022) describen talleres realizados en centros educativos españoles, en los cuales estudiantes de primaria y secundaria elaboraron cómics sobre diversidad funcional, migración y género. Tras estas intervenciones, se observó una disminución notable de estereotipos y actitudes discriminatorias, así como un aumento en la empatía y la sensibilidad social entre el alumnado. Los docentes participantes señalaron que el cómic permitió abordar temas delicados de una manera accesible, visual y emocional, propiciando la construcción de entornos escolares más inclusivos.

En el ámbito canadiense, Pantaleo (2021) estudió el uso del cómic en la educación intercultural, centrándose en relatos creados por estudiantes indígenas. Estos cómics sirvieron para visibilizar sus identidades, cosmovisiones y lenguas originarias, integrándolas en el currículo escolar. Según Pantaleo, este enfoque fortaleció la autoestima cultural de los estudiantes indígenas y sensibilizó al resto de la comunidad educativa sobre la riqueza y la diversidad de sus tradiciones. Esta práctica subraya el papel del cómic como recurso clave para descolonizar los contenidos educativos y promover una pedagogía intercultural basada en el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales.

Otra contribución importante es el trabajo de Davies (2019) en su obra *Urban Comics: Infrastructure and the Global City in Contemporary Graphic Narratives*, en la que analiza cómics producidos en ciudades como El Cairo, Ciudad del Cabo, Nueva Orleans, Delhi y Beirut. Davies introduce el concepto de “forma infraestructural” para describir cómo el cómic se convierte en una herramienta visual y narrativa capaz de representar, cuestionar y reconstruir los espacios urbanos. Estas narrativas gráficas muestran que las ciudades no son espacios neutros, son escenarios cargados de tensiones políticas y sociales, capaces de habilitar o restringir formas específicas de vida social. En el ámbito educativo, este enfoque ofrece posibilidades para abordar temas como urbanismo, desigualdad social y justicia espacial,

mediante el lenguaje accesible y emocionalmente potente del cómic. En una línea igualmente crítica, Giddens (2018), en su estudio *On Comics and Legal Aesthetics*, explora la intersección entre derecho y cómic, destacando cómo la multimodalidad del cómic permite revelar las dimensiones emocionales, culturales y visuales de los sistemas legales. Giddens argumenta que el cómic desafía la visión meramente textual y racional del derecho, permitiendo cuestionar discursos de poder y explorar lecturas alternativas sobre la justicia. Para el ámbito educativo, esta perspectiva es importante, porque posiciona al cómic como una herramienta para la alfabetización crítica y la reflexión ética, más allá de los contenidos convencionales.

Un ejemplo reciente y relevante proviene de Bélgica, es la publicación de Furniere (2023), donde destaca la experiencia de la artista Judith Vanistendael, quien aborda temas tabús y cuestiones complejas de la vida contemporánea a través del cómic. Su trabajo está vinculado a colectivos artísticos y movimientos sociales, utiliza narrativas gráficas para visibilizar experiencias de mujeres en torno a la igualdad, relaciones interculturales, crisis familiares, enfermedades terminales, violencia de género o dilemas éticos vinculados a la guerra y al cambio climático, entre otros. Esto demuestra cómo el cómic trasciende su función pedagógica y se convierte en un lenguaje de resistencia cultural y transformación social. Expresarse sin miedo implica comunicar ideas y emociones de forma auténtica, superando el temor al juicio o rechazo. Para Vanistendael, el cómic es una vía para fomentar esa libertad, inspirando a las personas a ser ellas mismas y a contribuir a una sociedad más abierta y justa.

En Latinoamérica, universidades de países como Colombia, México y Argentina han implementado proyectos donde los estudiantes crean cómics para abordar problemáticas sociales, históricas y científicas. Estas iniciativas han fortalecido la alfabetización visual y la capacidad de síntesis, además de fomentar la participación y el pensamiento crítico en el aula universitaria (Moreno-Vera et al., 2021). Por ejemplo, en Colombia, talleres universitarios han empleado la narrativa gráfica para la formación en derechos humanos y memoria histórica, mientras que en México se han utilizado cómics en cursos de ciencias sociales para analizar fenómenos culturales y políticos.

En Ecuador, experiencias recientes muestran cómo su integración en carreras universitarias favorece la comprensión de temas complejos

y el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Por ejemplo, en la formación docente, el uso del cómic ha permitido a los futuros maestros analizar situaciones educativas desde una perspectiva inclusiva y reflexiva, facilitando la discusión sobre diversidad y equidad (García-Ruiz et al., 2021). Las experiencias presentadas en esta sección constituyen referentes valiosos para el diseño de propuestas didácticas que buscan transformar la escuela en un espacio más inclusivo, plural y culturalmente sensible.

Cómo diseñar un cómic educativo orientado a la diversidad

Diseñar un cómic educativo con enfoque en la diversidad implica más que ilustrar escenas o narrar historias, un ejercicio pedagógico profundo que demanda una reflexión ética, cultural y estética sobre los mensajes que se transmiten y las realidades que se representan. La literatura especializada (Dallacqua & Peralta, 2022; Pantaleo, 2021) subraya que la creación de cómics en contextos educativos debe orientarse a generar inclusión, fomentar la empatía y derribar estereotipos, convirtiéndose en un recurso didáctico coherente con los principios de la educación intercultural y crítica.

Sustentada en la experiencia profesional de las autoras, la Figura 1 presenta una propuesta estructurada en cinco pasos recomendados para el diseño de un cómic educativo con enfoque intercultural. A continuación, se describen estos pasos en detalle.

Figura 1

Cinco pasos para diseñar un cómic con enfoque intercultural



Elegir temas relevantes: el cómic educativo permite abordar problemáticas sociales complejas de manera accesible y emocionalmente significativa. Temas como el racismo, la igualdad de género, la diversidad funcional, las migraciones o los derechos humanos u otros, son adecuados para ser trabajados desde este lenguaje multimodal. Su representación gráfica facilita a los estudiantes comprender realidades que, en ocasiones, resultan lejanas o abstractas cuando se presentan únicamente en textos escritos. Elegir temáticas cercanas a la experiencia de los alumnos fomenta el sentido de pertenencia y otorga legitimidad a sus propias vivencias, conectando la enseñanza con su contexto cultural y social.

- **Definir personajes diversos:** tanto en términos de género, etnicidad, orientación sexual, religión o capacidades. La presencia de protagonistas plurales permite que los estudiantes se vean reflejados y reconocidos, lo cual fortalece la autoestima y promueve la identificación emocional con los relatos. Según Dallacqua y Peralta (2022), los cómics que incluyen personajes diversos contribuyen a normalizar la heterogeneidad social y a combatir la invisibilización de colectivos históricamente marginalizados. Es preciso señalar que, no basta con incluir personajes diversos, es imprescindible otorgarles roles activos, evitar estereotipos y asegurar que sus voces y perspectivas sean respetadas y representadas con dignidad.

- **El uso de lenguaje inclusivo y accesible:** en el cómic educativo, tanto el texto escrito como el lenguaje visual deben cuidarse para garantizar que sean comprensibles para todos los estudiantes, independientemente de sus niveles de competencia lingüística o cognitiva. Esto implica evitar tecnicismos innecesarios, utilizar un vocabulario respetuoso y adoptar un enfoque no sexista ni discriminatorio. Es recomendable diseñar viñetas con mensajes breves, claros y acompañados de recursos gráficos que refuercen el significado, optimizando así la comprensión lectora y la memoria visual.

- **Incorporar contextos culturales reales y plurales:** esto significa ubicar las historias en escenarios reconocibles para los estudiantes, utilizar elementos simbólicos propios de distintas culturas y mostrar costumbres, formas de vida y expresiones artísticas de comunidades diversas. Este enfoque enriquece el aprendizaje,

legitima los saberes locales y contribuye a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Derkachova et al. (2022) destacan que el cómic es un recurso idóneo para integrar la interculturalidad en el aula, pues permite representar visualmente prácticas culturales que podrían quedar relegadas a menciones superficiales en los contenidos curriculares.

- **Representación visual para evitar estereotipos:** una de las críticas más habituales al cómic tradicional ha sido la tendencia a caricaturizar rasgos culturales, físicos o de género, reproduciendo clichés dañinos. Para prevenir esto, el creador debe realizar un análisis crítico de cada viñeta y símbolos empleados, evitando rasgos exagerados, colores que refuercen estigmas (como tonos oscuros para villanos y claros para héroes), o situaciones narrativas que perpetúen prejuicios. El desafío consiste en mantener la expresividad artística del cómic sin caer en simplificaciones que fomenten visiones sesgadas de las culturas o los colectivos representados.

Diseñar un cómic educativo orientado a la diversidad implica planificar cuidadosamente los contenidos, personajes y mensajes, empleando el lenguaje visual de manera responsable y crítica. Esta propuesta se articula con el compromiso pedagógico de construir una escuela inclusiva, plural y culturalmente sensible, donde todos los estudiantes puedan verse reflejados y reconocidos en las narrativas que se trabajan en el aula.

Lenguaje visual y tipos de globos en la narrativa gráfica del cómic

El lenguaje visual de las historietas o cómics cumple una función esencial al integrar texto e imagen en un sistema narrativo. Dentro de este sistema, los globos (balloons) son elementos gráficos que transmiten palabras, aportan información sobre las emociones, volumen de voz, tono narrativo y dinámica de interacción entre personajes (Antony & Huang, 2025; Figueiredo et al., 2019; Perea, 2024). Comprender sus usos es indispensable para analizar o producir cómics con fines educativos o culturales.

Basado en lo expuesto en Perea (2024), y complementado con literatura académica reciente, se pueden identificar los principales tipos de globos y su función narrativa. La Tabla 2, resume estos tipos e ilustra su potencial para expresar emociones, situaciones y matices en las historias gráficas.

Tabla 2

Tipos de globos y su función en la narrativa gráfica del cómic

Tipo de globo	Características visuales	Función narrativa	
Diálogo normal	Ovalado, cola apunta al personaje	Representa el habla normal entre personajes	
Diálogo vertical	Ovalado dispuesto verticalmente	Se usa cuando no hay suficiente espacio horizontal	
Pensamiento	Forma de nube, cola formada por burbujas pequeñas	Expresa pensamientos internos o diálogos interiores	
Cartela (narración)	Rectangular, sin cola	Voz del narrador, indica contexto, tiempo o lugar	
Grito o exclamación	Bordes dentados o irregulares, texto en negrita o mayúsculas	Indica gritos, exclamaciones o emociones intensas	
Susurros	Bordes discontinuos o punteados, líneas finas.	Representa diálogos en voz baja o secretos.	
Dispositivo electrónico	Cola en forma de rayo, bordes rectos o cuadrados.	Voz proveniente de dispositivos electrónicos, robots o sonidos tecnológicos.	
Debilidad o cansancio	Bordes ondulados, líneas temblorosas.	Indica debilidad física, agotamiento o estados alterados.	
Discurso extendido	Varios globos conectados por "puentes".	Distribuye discursos largos en segmentos visualmente ordenados.	

Fuente: Adaptado de Perea (2024); Dey y Bokil (2021).

Estos globos no son ornamentos gráficos; su uso estratégico afecta la interpretación emocional, cognitiva y narrativa de la historia (Antony & Huang, 2025). Por ejemplo, un globo dentado transmite urgencia o agresividad, mientras que uno con líneas onduladas sugiere debilidad o cansancio, influyendo directamente en cómo el lector percibe la escena o al personaje (Borkent, 2023; Perea, 2024).

En el contexto de esta propuesta educativa Aulas sin Fronteras, el dominio de estos elementos permite crear cómics accesibles,

inclusivos y culturalmente sensibles. Su correcto uso ayuda a derribar barreras lingüísticas y culturales, fomenta la empatía, la comprensión entre estudiantes de diversas procedencias, la expresión emocional, el análisis crítico y la creatividad de los estudiantes (Forceville, 2023). De allí, la importancia de conocer los tipos de globos y sus funciones para potenciar el valor comunicativo y pedagógico de las historias narradas a través de cómics, especialmente en aulas multiculturales o multilingües.

Integrar estos conocimientos en la práctica docente abre nuevas posibilidades pedagógicas, haciendo del cómic un recurso divertido, educativo y transformador.

Estrategias pedagógicas para integrar el cómic en el currículo

La integración del cómic educativo en el currículo exige metodologías innovadoras y reflexivas que trasciendan el uso ocasional de este recurso como material ilustrativo. Para convertirlo en una auténtica herramienta pedagógica, es necesario articularlo con enfoques didácticos contemporáneos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la educación crítica y la enseñanza interdisciplinar.

Una estrategia eficaz es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en este enfoque, los estudiantes asumen el reto de crear un cómic como producto final, trabajando sobre temas vinculados a la diversidad e interculturalidad, como la igualdad de género, la inclusión de personas con discapacidad, la denuncia de prejuicios raciales y otros. Este proceso implica investigar, recopilar información, diseñar personajes, elaborar diálogos y componer viñetas, integrando saberes de distintas áreas curriculares. Además, favorece competencias transversales como la cooperación, la planificación y el pensamiento crítico, al tiempo que otorga sentido a los contenidos escolares al conectarlos con problemáticas sociales reales (Bitz, 2016; Pereira et al., 2024).

Otra metodología valiosa consiste en la lectura crítica de cómics existentes. El análisis de obras publicadas, como *Ms. Marvel* o *March* de John Lewis, permite a los estudiantes identificar estereotipos, explorar representaciones culturales y reflexionar sobre cómo se construyen narrativas visuales que pueden reforzar o desafiar prejuicios sociales. Esta práctica fortalece la alfabetización visual y

contribuye a formar lectores críticos, capaces de interpretar el texto escrito y las implicaciones ideológicas de las imágenes.

Los debates guiados constituyen una tercera estrategia clave. Tras la lectura o creación de cómics, el aula puede convertirse en un espacio de diálogo donde los estudiantes compartan opiniones, discutan valores y examinen dilemas éticos. Por ejemplo, después de leer un cómic sobre migración, los docentes pueden proponer preguntas como: ¿qué emociones transmite el personaje migrante? ¿Qué barreras encuentra? ¿Se presentan estereotipos? Este ejercicio estimula la empatía y el pensamiento reflexivo, elementos esenciales en una educación orientada a la justicia social (Jacobs, 2017).

El cómic, por su naturaleza híbrida, facilita también la integración interdisciplinar. Su lenguaje multimodal permite trabajar contenidos de lengua (expresión escrita y oral), ciencias sociales (contextos culturales, derechos humanos), educación artística (dibujo, color, composición) y ciudadanía (valores democráticos, diversidad). De este modo, se convierte en un recurso idóneo para desarrollar proyectos didácticos que trasciendan las barreras entre asignaturas, fomentando aprendizajes significativos y contextualizados (Pantaleo, 2021).

Las actividades sugeridas, como el cómic autobiográfico o las historias de inclusión, son ejemplos prácticos de cómo el cómic puede emplearse para fortalecer la identidad cultural, sensibilizar sobre discriminación y promover la reflexión crítica. Estas tareas estimulan la creatividad y permiten a los estudiantes expresar sus propias experiencias, valores y emociones. Fomentan un aprendizaje activo y participativo, donde el alumnado se convierte en protagonista de su proceso educativo.

Incorporar el cómic en el currículo no es una innovación metodológica, es un compromiso pedagógico con la inclusión y la diversidad. Su potencial para representar múltiples voces y visibilizar realidades invisibilizadas lo convierte en un aliado indispensable para construir entornos educativos más justos, equitativos y culturalmente sensibles.

Limitaciones y desafíos del cómic educativo

Si bien el cómic educativo se ha consolidado como un recurso pedagógico innovador y versátil, es fundamental reconocer sus límites y desafíos para evitar concebirlo como una solución universal aplicable a cualquier contexto educativo. Una comprensión crítica de sus alcances permite integrar esta herramienta de manera estratégica y efectiva.

En primer lugar, el cómic presenta limitaciones pedagógicas vinculadas a la complejidad de ciertos contenidos. Conceptos altamente abstractos, como teorías científicas avanzadas o razonamientos matemáticos complejos, pueden requerir representaciones visuales muy elaboradas que superen las posibilidades gráficas del cómic o lo hagan excesivamente denso para los estudiantes (Jacobs, 2017; Sousanis, 2015). En estos casos, el uso exclusivo del cómic podría resultar insuficiente, debiendo complementarse con otros recursos didácticos para garantizar la comprensión plena de los contenidos (Moreno-Vera et al., 2021).

El cómic puede ser inadecuado en contextos donde el tiempo lectivo es limitado, su diseño, lectura y análisis demanda una inversión de tiempo considerable tanto para docentes como para estudiantes (Smyth, 2023). La elaboración de cómics educativos exige planificación detallada, diseño narrativo y producción gráfica, lo que puede tornarse impracticable en contextos educativos con alta carga curricular o restricciones de recursos materiales y temporales (Belda-Medina, 2024).

Otro desafío relevante es que el uso didáctico del cómic requiere competencias específicas por parte del profesorado, tanto en el plano artístico como en el pedagógico. Docentes sin formación en lenguaje visual, diseño gráfico o narrativa secuencial pueden enfrentar dificultades al crear o utilizar cómics de manera efectiva (Pantaleo, 2021). Esta situación plantea la necesidad de programas de formación docente que integren competencias multimodales y visuales, promoviendo un uso crítico y creativo del cómic como herramienta educativa (Carlson et al., 2022).

Desde el punto de vista cultural, el cómic tampoco está exento de riesgos. Existe la posibilidad de reproducir estereotipos o simplificaciones culturales cuando se representan grupos étnicos, identidades de género o realidades sociales complejas (Jirásek, 2021). Si no se aborda con una perspectiva crítica y culturalmente sensible, el cómic educativo podría reforzar prejuicios en lugar de contribuir a la inclusión y el respeto a la diversidad (Moreno-Vera et al., 2021).

El acceso a herramientas tecnológicas y materiales de calidad constituye otro límite para la integración del cómic educativo en diversos contextos, particularmente en entornos rurales o con bajos recursos, donde las posibilidades de producir o imprimir cómics pueden ser limitadas (UNESCO, 2023). Su uso debe ser contextualizado, complementado con otras metodologías y acompañado de una formación docente adecuada, para garantizar que contribuya genuinamente a una educación inclusiva, crítica y culturalmente pertinente.

Narrar con imágenes: fases del proceso creativo de los cómics

La creación de los cómics que acompañan cada capítulo del libro siguió un proceso metodológico cuidadosamente diseñado, compuesto por cuatro fases principales que aseguran la coherencia narrativa como la calidad visual y pedagógica de los relatos gráficos.

- **Fase 1. Construcción de la historia.** El punto de partida fue la definición del guion narrativo. Cada equipo de trabajo elaboró historias basadas en los contenidos temáticos del capítulo, procurando mantener un equilibrio entre rigor académico, pertinencia pedagógica y atractivo narrativo. En esta fase se establecieron los conflictos, personajes y escenarios que darían vida a los relatos, de manera que respondieran a los objetivos de inclusión, diversidad e interculturalidad planteados en la obra. (Ver figura 2)

Figura 2

Construcción de la historia.



- **Fase 2. Definición de personajes y bocetos.** Una vez consolidada la historia, se procedió a la creación de personajes y a la elaboración de los primeros bocetos. Este momento creativo permitió visualizar a los protagonistas, dotándolos de rasgos físicos, expresivos y culturales representativos de la diversidad que caracteriza a los contextos educativos. Los bocetos preliminares facilitaron la organización de viñetas y la distribución del relato visual en secuencias comprensibles. (Ver figura 3)

Figura 3

Definición de personajes y bocetos



- **Fase 3. Colorización con técnica tradicional.** Posteriormente, los bocetos fueron trabajados en una fase de colorización que empleó técnicas tradicionales, privilegiando la armonía cromática y la expresividad visual. El color se utilizó como recurso estético y un elemento pedagógico que refuerza emociones, resalta mensajes clave y aporta identidad cultural a los relatos representados. (Ver figura 4)

Figura 4

Colorización con técnica tradicional



- **Fase 4. Maquetación e integración de textos.** Finalmente, las ilustraciones terminadas se integraron en un proceso de maquetación, en el cual se añadieron los textos, globos de diálogo y recursos gráficos que completan la narración. Esta fase aseguró la coherencia entre imagen y palabra, optimizando la legibilidad y el impacto comunicativo. El resultado es un conjunto de cómics que acompañan los contenidos teóricos y enriquecen con un lenguaje visual dinámico, inclusivo y accesible para diferentes tipos de lectores. (Ver figura 5)

Figura 5

Maquetación e integración de textos



Estas imágenes muestran la progresión técnica, y evidencian la dimensión pedagógica y cultural de cada etapa, aportando transparencia y rigor metodológico al proyecto. De esta manera, la sección de cómics culmina con una propuesta gráfica y narrativa que integra teoría y práctica, y que prepara al lector para adentrarse en las referencias bibliográficas, donde se fundamenta el marco conceptual y metodológico que orientó la elaboración de esta obra.

Conclusiones

El cómic educativo se consolida como una estrategia pedagógica innovadora y multimodal, capaz de integrar elementos visuales, narrativos y simbólicos para representar la diversidad cultural y promover aprendizajes significativos. Su uso favorece el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de realidades sociales complejas, constituyéndose en un recurso clave para la educación inclusiva y transformadora.

La educación intercultural, especialmente en contextos latinoamericanos como Ecuador, enfrenta el desafío de pasar del discurso normativo a la práctica efectiva. Si bien se han logrado

avances legislativos y experiencias pedagógicas relevantes, persisten tensiones vinculadas a la implementación de políticas interculturales, la formación docente especializada y la integración de saberes locales en el currículo. Esto evidencia la necesidad de enfoques educativos más críticos y culturalmente pertinentes.

La experiencia del Programa Internacional de Formación Docente Innovadora Basado en la Práctica (ITP) y la creación colaborativa de cómics educativos demuestran el valor de las alianzas internacionales y de la co-creación pedagógica. Estos procesos permiten legitimar saberes locales, fortalecer competencias interculturales en el profesorado y generar recursos didácticos adaptados a contextos diversos, lo que aporta significativamente a la construcción de comunidades educativas sensibles a la pluralidad cultural, más inclusivas y democráticas.

Si bien, el cómic posee un alto potencial pedagógico, su uso educativo presenta limitaciones que deben ser reconocidas y abordadas. Entre ellas destacan la posible simplificación de contenidos complejos, el riesgo de reproducir estereotipos culturales y la necesidad de capacitación docente en narrativa visual. Superar estos retos implica impulsar programas de formación docente en competencias multimodales, diseñar metodologías participativas y emplear el cómic como recurso ilustrativo, crítico y emancipador para construir sociedades más justas y equitativas.

Referencias bibliográficas

- Aikman, S., & Dyer, C. (2012). Education and inclusion: re-examining the narratives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 177–185. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.652816>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Antony, V., & Huang, C. (2025). ID. 8: Co-creación de historias visuales con IA generativa. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*, 14 (3), 1-29. <https://doi.org/10.1145/3672277>
- Arias-Gutiérrez, R., & 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>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.asambleanacional.gob.ec>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417, 31 de marzo de 2011). https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Barrow, R. (2023). *Visual literacy and inclusive learning*. Oxford University Press.
- Belda-Medina, J. (2024). Inclusive education through digital comic creation in higher learning environments. *Social Sciences*, 13(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/socsci13050272>
- Basantes-Andrade, A., Orye, A., & Naranjo-Toro, M. (2024). *Enseñanza culturalmente receptiva: Un enfoque pedagógico para promover la inclusión y la diversidad cultural*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16732>

- Basantes-Andrade, A., Orye, A., Naranjo-Toro, M., Pabón Ponce, M. K., Pereira González, L. M., & Benavides Piedra, A. (2025). *Diversidad en el aula: Experiencias y estrategias para una educación inclusiva intercultural*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16733>
- Bhandari, R. (2024). *Reclaiming diversity: Beyond deficit discourses in education*. Springer.
- Bitz, M. (2016). *When commas meet kryptonite: Classroom lessons from the Comic Book Project*. Teachers College Press.
- Borkent, M. (2023). *Cómics y cognición: Hacia una poética cognitiva multi-modal*. Oxford University.
- Bretón, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En C. Martínez Novo (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 69–121). FLACSO.
- Campani, G. (2018). Procesos interculturales y decolonialidad. *Comparative Cultural Studies*, 3, 95–106. <https://doi.org/10.13128/CCSELAP-24508>
- Carlson, M., Gutierrez, F., & Jara, C. (2022). *Graphic narratives in education: Perspectives on cultural inclusion*. Routledge.
- Carlson, M., Jacobs, D., & Lee, A. (2022). Graphic narratives and social change. *Visual Communication*, 21(1), 12–30. <https://doi.org/10.1177/14703572211050612>
- Carvajal, A., & López, R. (2020). *Educación intercultural en contextos comunitarios: aportes para la equidad educativa*. Abya Yala.
- Conejo, M. (2008). Escuelas radiofónicas populares: Comunicación y educación indígena. *Revista Comunicación y Educación*, 19(2), 45–57.
- Dallacqua, A. K. (2019). Reading images, reading worlds: Visual literacies and graphic novels in education. *Language and Literacy*, 21(3), 52–72. <https://doi.org/10.20360/langandlit29434>
- Dallacqua, A. K., & Peralta, L. (2022). Comics as pedagogy: Empowerment and identity in visual storytelling. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(5), 473–482. <https://doi.org/10.1002/jaal.1234>
- Davies, D. (2019). *Urban comics: Infrastructure and the global city in contemporary*

- graphic narratives. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315310138>
- Dembeck, T. (2020). La cultura como imaginación social. *Theoria. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 3(2), 117–132. <https://doi.org/10.30827/tmj.v3i2.15502>
- Derkachova, O., Tytun, O., & Ushnevykh, S. (2022). Educational and cultural potential of inclusive comics. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 26, 16–22. <https://doi.org/10.15330/msuc.2022.26.16-22>
- Dietz, G. (2019). Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico: A case of intercultural multilateralities. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1563608>
- Fernández, A. (2005). Educación intercultural y cosmovisión indígena. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 19–34.
- Forceville, C. (2023). Narrating and focalizing visually and visual-verbally in comics and graphic novels. *Pragmatics & Cognition*, 30(1), 180–208.
- Furniere, A. (2023, Julio 28). *Judith Vanistendael: Shattering glass ceilings in the world of comics*. <https://www.brusselstimes.com/619114/judith-vanistendael-shattering-glass-ceilings-in-the-world-of-comics>
- García, A., & Rojas, D. (2019). *Educación e interculturalidad en América Latina: desafíos contemporáneos*. CLACSO.
- García, E., & Sáez, J. (2021). Interculturalidad crítica y educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 17–34.
- García, M., & López, A. (2023). El cómic como herramienta para la sensibilización sobre la inclusión educativa en primaria. *Ocnos*, 22(1), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.333
- García, M., & Tuasa, P. (2007). Educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Educación y Ciudad*, 12(3), 95–111.
- García-Ruiz, R., Gómez-García, G., & Miralles-Martínez, P. (2021). El cómic como recurso didáctico en la formación inicial de docentes universitarios. *Educación XXI*, 24(2), 133-154.
- Giddens, T. (2018). *On comics and legal aesthetics: Multimodality and the haunted mask of knowing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351054492>

- Gómez Hernández, R. E. (2018). Escenarios contemporáneos de lo social. Una mirada desde el Trabajo Social intercultural y decolonial. *Revista Trabajo Social*, 26(27), 39–56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaso/article/view/342770>
- Gómez, J., Torres-Toukourmidis, Á., & Afonso, A. (2018). Efecto de la territorialidad en la identidad andina: Caso Ecuador. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 16(1), 51–62.
- González, L., García, J., & Chavarri, O. (2018). La cultura económica: una mirada actual. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 360–364.
- González-Machado, E. C., & Santillán-Anguiano, E. I. (2024). Critical interculturality as an educational process: Experiences in an indigenous community in northwest Mexico. *SocioEdu: Sociological Education*. <https://doi.org/10.59098/socioedu.v5i2.1789>
- Granados-Beltrán, C. (2021). Promoting understanding of diversity by taking a critical intercultural stance. En A. B. Ferguson, R. S. Preece & K. Byram (Eds.), *International perspectives on diversity in ELT* (pp. 33–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_3
- Hernández, S. E. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo. *Ecuador Debate*, 98, 51–64. <https://hdl.handle.net/10469/12169>
- Hernández, J. (2016). Formación docente para la educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 28(2), 75–92.
- Higuera, E., & Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 147–162. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.08>
- Huang, Y., Rahman, A. R. A., & Yahaya, M. B. (2024). Applying comics as learning tools: A thematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(3), 2253–2276.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). Resultados del Censo de Población y Vivienda 2022: Autoidentificación étnica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). Resultados del Censo de Población y Vivienda 2022: Autoidentificación étnica.
- Jacobs, D. (2017). Graphic justice: Comics as tools for teaching social justice.

Law and Humanities, 11(2), 211–230. <https://doi.org/10.1080/17521483.2017.1381699>

- Krainer, A., & Guerra, R. (2016). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 35–52.
- Likszenberg, D. E., & Lesta, L. M. (2020). Interculturalidad: políticas y acciones educativas y escolares frente a la inmigración. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2, 161–173. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4224>
- Loh, S. H. (2022). The continued relevance of multiculturalism: dissecting interculturalism and transculturalism. *Ethnic and Racial Studies*, 45(3), 385–406.
- López-Gopar, M. E. (2021). Critical interculturality and multilingualism in Latin American education: Challenges and possibilities. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 223–238. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1730389>
- Mardešić, M. (2023). *Educating for equity: Intercultural pedagogy in a global context*. Palgrave Macmillan.
- Martínez, E. G. (2018). Espacios diferentes e interculturalidad. Posición, pensamiento y posicionalidad otra sobre la Universidad Intercultural del Estado de México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6, 151–164. <https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170993010.pdf>
- Martínez, E. G. (2018). Espacios diferentes e interculturalidad: Posicionalidad otra sobre la Universidad Intercultural del Estado de México, 151–164.
- Martín-González, M., Ramírez, V., & Pérez, E. (2020). La educación intercultural como eje de transformación social en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 89–107. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100089>
- Merino, R. (2019). Autodeterminación indígena: El significado del derecho a la consulta previa. *Revista del Instituto de Investigaciones Jurídicas UNMSM*, 3(2), 50–68.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec>

- Ministerio de Educación. (2015). Informe nacional sobre educación intercultural bilingüe en Ecuador. Ministerio de Educación.
- Moreno-Vera, J. R., et al. (2021). Comic-based learning: Educational applications and research perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7305–7322. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10741-7>
- Munsberg, J. A. S., & Silva, G. F. (2018). A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. <https://doi.org/10.5585/ECCOS.N45.8298>
- Pantaleo, S. (2021). A social semiotic approach to children’s multimodal texts: The impact of semiotic choices on writing processes and products. *Literacy Research and Instruction*, 60(2), 163–180.
- Perea, I. (2024, julio 14). Tipos de globos y su significado en las historietas. *Ilka Perea Studio*. <https://ilkaperea.com/2019/08/15/tipos-de-globos-y-su-significado-en-las-historietas/>
- Pereira, L., Basantes, A., & Guía, M. (2024). *Habilidades de pensamiento: Un enfoque desde la integración del Pensamiento Complejo, en sinergia constructiva con el Pensamiento Crítico y el Pensamiento Sistémico*. Universidad Técnica del Norte. *Universidad Técnica del Norte*.
- Pueblos y Nacionalidades. (2024). Conceptos básicos de interculturalidad para la agenda nacional. Ministerio Pueblos y Nacionalidades.
- Real Academia Española. (2024). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es>
- Real Academia Española. (2024). Diccionario de la lengua española (ed. en línea). <https://dle.rae.es>
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador: La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: Discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70–86. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2017.157.58441>
- Rosen, S., Phillips, D., & Liu, Y. (2024). *Teacher education through reflective practice*. SAGE Publications.

- Savoia, M., Torres, L., & Jiménez, A. (2024). *Educación, justicia y diversidad cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Sempértegui, A., & Báez, M. (2023). Ontological conflicts in the plurinational state: The case of Indigenous resistance against the Mirador mega-mining project in Ecuador. *Society & Natural Resources*, 37(6), 660–677.
- Smyth, T. (2023). *Teaching with comics and graphic novels: Fun and engaging strategies to improve close reading and critical thinking in every classroom*. Routledge.
- Solórzano Granada, M. F. (2016). Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los/las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo & M. C. Ospina Alvarado (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 193–214). CLACSO. <https://pure.ups.edu.ec/es/publications/reflections-on-intercultural-education-in-cotopaxi-from-the-persp>
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Tipa, N. (2019). *Interculturalidad en la educación superior: avances y tensiones*. FLACSO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNICEF. (2013). Serie aprendamos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador: Sierra, Costa y Amazonía [Mapa de los pueblos y nacionalidades del Ecuador]. Programa EIBAMAZ. <https://www.unicef.org/lac/media/32681/file/catalogo-eibamaz.pdf>
- UNICEF. (2020). *La educación intercultural como estrategia para la inclusión*. Santiago de Chile: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Urteaga, M., & García, L. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina [Prólogo]. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo & M. C. Ospina Alvarado (Coord.), *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 7–28). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

- Valarezo, G. R., Tituana, J., & Romero, L. (2019). *Territorio, identidad e interculturalidad*. Abya Yala.
- Vargas, M. (2019). *Territorio, identidad e interculturalidad*. Abya Yala. <https://www.flacsoandes.edu.ec/libros/territorio-identidad-e-interculturalidad>
- Vélez, E. (2008). Educación intercultural en Ecuador: Avances y retos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(1), 45–62.
- Villareal, K. M., & Ascanio, A. C. (2018). Pensamiento sociológico latinoamericano y del Caribe: La superación del eurocentrismo desde una perspectiva intercultural. *Pensamiento Actual*, 18, 199–208.
- Viteri, M. (2020). *Los caminos de la interculturalidad en el Ecuador plurinacional*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Wences, M. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. methaodos. *Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Yu, J., & Sumayao, J. (2022). Comics as a tool for teaching science concepts. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(3), 1-13.

Capítulo 2

Un aula muchas culturas

Un aula, muchas culturas

Paulo Aguilar-Robles¹, Angélica Osorio-Obando¹, Alisson Sánchez-Bastidas¹ y Liliana Espinoza¹

¹Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte, Ecuador

piaguilar@utn.edu.ec, amosorio@utn.edu.ec, ajsanchezb@utn.edu.ec, laespinozar@utn.edu.ec

La diversidad cultural en el aula

Ecuador es un país que se caracteriza por su amplia riqueza cultural, étnica y lingüística, expresada en la coexistencia de múltiples nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios y mestizos, cada uno con cosmovisiones, lenguas y tradiciones propias. Esta diversidad cultural se refleja en las aulas, donde niños, niñas y adolescentes de distintos orígenes comparten espacios educativos que, lejos de ser homogéneos, están marcados por varias identidades. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio clave para la promoción de la inclusión, el respeto a las diferencias y la construcción de una ciudadanía plural. “La escuela tiene que enseñar a convivir con la diversidad cultural. Para ello, los niños deben aprender que la diversidad es un valor. Por todo ello, es vital tratar la diversidad cultural en educación” (Peinado, 2021, p. 2).

De acuerdo con la Constitución del Ecuador (2008), en su artículo 1 el país es declarado como estado intercultural y plurinacional. Este reconocimiento marcó un hito en la historia nacional al oficializar la existencia de diferentes culturas que conforman un tejido social diverso y auténtico. La interculturalidad se refiere a la pluralidad de culturas que conviven, se interrelacionan y comparten en un contexto y localidad determinados. La plurinacionalidad implica la aceptación de una sociedad compuesta por distintas nacionalidades. Ambos conceptos constituyen principios de un Estado orientado hacia la armonía y el respeto a la diversidad. Es relevante destacar que estos enunciados están estrechamente vinculados con el modelo alternativo de desarrollo conocido como Plan de Desarrollo para el

Nuevo Ecuador. De acuerdo con la Secretaría Nacional de Planificación (2024), este plan:

Busca mejorar las condiciones de vida y seguridad integral de la población, orientando la acción pública hacia la erradicación de la pobreza, la reducción de desigualdades, el acceso equitativo a salud, vivienda y educación, y el fortalecimiento de la justicia social como base de una sociedad más segura. (p. 1)

La educación desempeña un papel crucial en la valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural. Aprender sobre las culturas, lenguas y habilidades en el aula permite conocer el pasado, comprender cómo estas se adaptan y evolucionan en la actualidad. Es esencial que los estudiantes valoren su cultura y la de otros, fomentando así la importancia de preservar las identidades a lo largo del tiempo. La educación intercultural, no se limita a la mera coexistencia de estudiantes de diferentes orígenes, implica la integración de sus saberes, lenguas y perspectivas en el currículo y la vida escolar.

Reconocer la diversidad étnica presente dentro de las instituciones educativas implica una reflexión profunda y la construcción de relaciones entre diferentes grupos. La inclusión de lenguas originarias en el currículo es fundamental para preservar la identidad cultural y garantizar el derecho a una educación en la lengua materna. La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece directrices para la educación bilingüe, promoviendo el uso de lenguas indígenas y el idioma oficial: español en todos los niveles educativos, la implementación de políticas interculturales en las instituciones educativas requiere voluntad institucional y recursos adecuados. En este sentido, se plantea lo siguiente:

A través de las Unidades Educativas de la Orden como objeto de investigación, buscó analizar si las políticas educativas de inclusión establecidas en la LOEI (2010) favorecen un pensamiento incluyente orientado a la aceptación del otro y al reconocimiento de la dignidad humana en la capacidad de asumir los retos del mundo con el libre acceso a la educación y el ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones. (Reyes-Paz, 2022, p. 7)

La diversidad cultural en el aula plantea desafíos significativos. Los educadores deben estar preparados para abordar las diferencias

culturales y lingüísticas de manera que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica la capacitación de los docentes en competencias interculturales, la creación de un ambiente escolar que celebre la diversidad y promueva la equidad. García et al. (2023) afirman que: “La educación inclusiva postula el derecho a ser diferente como algo legítimo que valora explícitamente la existencia de esa diversidad” (p. 3). Este enfoque beneficia a los estudiantes de grupos minoritarios, y enriquece la experiencia educativa de todos los alumnos.

Es importante considerar el papel de las familias y las comunidades en el proceso educativo. La colaboración entre la escuela y la comunidad es esencial para crear un entorno que valore y respete la diversidad cultural. Las familias pueden aportar conocimientos y experiencias que enriquezcan el currículo escolar, y su participación puede fomentar un sentido de pertenencia y orgullo cultural entre los estudiantes. “La intervención de la familia es muy importante, pues pronostica el avance óptimo de los aprendizajes en los alumnos, teniendo en cuenta el compromiso de sus saberes y reacciones con la escuela” (Gómez & Orozco, 2022, p. 194).

La educación intercultural constituye tanto un derecho como una herramienta transformadora que permite construir una sociedad más equitativa, consciente y respetuosa de la diversidad que caracteriza a Ecuador. La diversidad cultural en el aula es una oportunidad para aprender y crecer juntos, promoviendo el respeto y la comprensión entre diferentes culturas. A medida que avanzamos hacia un futuro más inclusivo, es fundamental que todos los actores involucrados en el proceso educativo trabajen en conjunto para garantizar que la diversidad cultural sea valorada y celebrada en cada rincón del aula.

Uno de los principales desafíos que enfrenta un entorno cultural diverso en las aulas ecuatorianas es la persistencia de estereotipos y prejuicios que pueden afectar la convivencia escolar. Cuando las diferencias culturales no son abordadas con sensibilidad y respeto, pueden surgir situaciones de discriminación y exclusión que perjudican el bienestar emocional y académico de los estudiantes. “La discriminación cultural en contextos educativos es una forma sutil pero persistente de violencia simbólica que impide el pleno ejercicio de la ciudadanía de los pueblos originarios y afrodescendientes”

(Walsh, 2012, p. 25). Por esta razón, es urgente implementar estrategias pedagógicas que promuevan la empatía, el reconocimiento mutuo y el diálogo intercultural.

Desde un enfoque pedagógico, la formación docente en competencias interculturales es esencial para garantizar prácticas educativas inclusivas y culturalmente relevantes. En base a Guaita (2022), “La enseñanza se concibe como una colaboración, donde el docente funge como un guía que colabora activamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (p. 24). Esto requiere de formación académica especializada y de un compromiso ético con los principios de justicia social y equidad. Las universidades y centros de formación docente tienen la responsabilidad de incluir en sus programas de estudio contenidos relacionados con la interculturalidad y la descolonización del saber.

El currículo escolar debe ser revisado y adaptado para reflejar de manera auténtica la riqueza cultural del país. Varios contenidos educativos actuales siguen perpetuando visiones eurocéntricas o centralistas que invisibilizan las culturas indígenas y afroecuatorianas. Esta transformación fortalece la identidad de los estudiantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades originarias y enriquece el horizonte cultural de toda la comunidad educativa.

La tecnología puede desempeñar un papel relevante en la promoción de la variedad cultural en el aula. Plataformas digitales, recursos multilingües y contenidos audiovisuales pueden facilitar el acceso a materiales educativos diversos y adaptados a diferentes contextos culturales. “Muchos docentes perciben las nuevas tecnologías como instrumentos de apoyo a la clase, útiles para abrir el aula hacia un espacio virtual, o eficaces a la hora de entretener y motivar, lo cual facilita la enseñanza” (Crespo-Fajardo & Pillacela-Chin, 2021, p. 340).

La convivencia de culturas en el aula no debe entenderse como un obstáculo, más bien como una riqueza que permite construir una educación más inclusiva, equitativa y significativa para todos los estudiantes. El reconocimiento de las múltiples identidades culturales presentes en el contexto ecuatoriano demanda un compromiso institucional y pedagógico que promueva la justicia educativa y el respeto por las diferencias. Integrar la interculturalidad en el sistema

educativo es urgente y necesaria para avanzar hacia una sociedad más democrática, plural y unificada, donde cada estudiante se reconozca como parte fundamental de una sociedad justa, equitativa y culturalmente diversa.

Estrategias para promover el diálogo intercultural en el aula

El diálogo intercultural en el aula es fundamental para fomentar un ambiente de respeto y comprensión entre estudiantes de diversas culturas. Para lograrlo, es necesario implementar estrategias que faciliten la comunicación y el entendimiento mutuo. Una de las estrategias más efectivas es la creación de espacios de diálogo donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y perspectivas culturales. Soto y Quijije (2025) afirman que: “La convivencia escolar es un aspecto crítico del entorno educativo, ya que influye directamente en el bienestar de los estudiantes y en su capacidad para aprender de manera efectiva” (p. 21). Estos círculos pueden organizarse regularmente, permitiendo que los estudiantes se sientan cómodos al compartir sus pensamientos y experiencias. La regularidad de estos encuentros ayuda a construir confianza entre los estudiantes, y les permite desarrollar habilidades de escucha activa y reflexión crítica, esenciales para el diálogo intercultural.

Otra estrategia importante es la incorporación de actividades que fomenten la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes. Proyectos grupales que requieran la participación de todos los miembros del grupo pueden ayudar a construir relaciones interpersonales y a desarrollar habilidades de trabajo en equipo. “La implementación de estrategias y prácticas pedagógicas que fortalezcan la integración grupal y promuevan un entorno educativo colaborativo y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes” (Hidalgo et al., 2024, p. 12). Estas actividades pueden incluir la creación de murales que representen la diversidad cultural del aula o la organización de ferias culturales donde los estudiantes presenten sus tradiciones y costumbres. Al trabajar juntos en proyectos, los estudiantes aprenden sobre las culturas de sus compañeros, desarrollan un sentido de comunidad y pertenencia, lo que es crucial para un ambiente escolar inclusivo.

Es esencial que los educadores reciban capacitación en competencias interculturales. La formación docente en este ámbito les permite

abordar las diferencias culturales de manera efectiva y crear un ambiente inclusivo “La interculturalidad reconoce la diferencia, promueve un diálogo equitativo entre saberes, culturas y formas de vida” (Walsh, 2018, p. 46). Esto incluye el desarrollo de habilidades para manejar conflictos culturales y promover la empatía. La capacitación puede incluir talleres sobre cómo abordar temas sensibles relacionados con la cultura y la identidad, estrategias para integrar la diversidad cultural en el currículo. La formación continua de los docentes es vital, ya que les proporciona las herramientas necesarias para adaptarse a un entorno educativo en constante cambio y para responder a las necesidades de una población estudiantil diversa.

El uso de recursos didácticos que visibilicen la diversidad cultural constituye una estrategia pedagógica eficaz. Integrar materiales como libros, videos, cómics u obras de arte que representen distintas expresiones culturales permite a los estudiantes reconocer y valorar la pluralidad de identidades presentes en su entorno. Por ejemplo, los cómics con narrativas de pueblos diversos pueden ser herramientas poderosas para captar el interés del alumnado y fomentar el diálogo intercultural. Este tipo de materiales enriquece la experiencia educativa, al reflejar las culturas de los propios estudiantes, lo que fortalece su sentido de pertenencia, motivación y compromiso con el aprendizaje.

Es fundamental que las escuelas establezcan políticas que promuevan la inclusión y el respeto por la heterogeneidad cultural. Se puede considerar la creación de un código de conducta que enfatice la importancia del respeto y la tolerancia hacia todas las culturas. La implementación de estas políticas debe ser acompañada de un seguimiento constante para evaluar su efectividad y hacer ajustes según sea necesario. La creación de un ambiente escolar inclusivo beneficia a los estudiantes de grupos minoritarios, enriquece la experiencia educativa de todos los alumnos, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

Es importante reconocer que el diálogo intercultural no se limita a la interacción entre estudiantes de diferentes culturas, implica la reflexión sobre las propias identidades. Los educadores deben alentar a los estudiantes a explorar y compartir sus propias culturas, lo que puede ayudar a construir un sentido de identidad y pertenencia. Este proceso de autoexploración es esencial para que los estudiantes

se sientan seguros y valorados en el aula, lo que a su vez fomenta un ambiente de respeto y comprensión.

El diálogo intercultural en el aula promueve un proceso multifacético que requiere la implementación de diversas estrategias. La creación de espacios de concertación, la colaboración en proyectos, la capacitación de educadores, el uso de recursos didácticos diversos y la participación de las familias son elementos clave para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso. A medida que las escuelas aplican estas estrategias, es fundamental que los actores involucrados en el proceso educativo se comprometan a valorar y celebrar la diversidad cultural, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La educación intercultural constituye un derecho; es una herramienta transformadora capaz de construir puentes entre culturas, fortalecer la convivencia democrática y forjar una ciudadanía solidaria y consciente.

Métodos para evaluar el desarrollo de competencias interculturales

La evaluación del desarrollo de competencias interculturales es un aspecto crucial en la educación, ya que permite medir el progreso de los estudiantes en su capacidad para interactuar y comunicarse con personas de diferentes culturas. Existen diversos métodos que los educadores pueden utilizar para evaluar estas competencias de manera efectiva. La importancia de estas evaluaciones radica en que se centran en el conocimiento teórico, consideran las habilidades prácticas y las actitudes que los estudiantes desarrollan a lo largo de su proceso educativo.

- **Evaluación formativa:** uno de los métodos más comunes es la evaluación formativa, que se centra en el proceso de aprendizaje en lugar de en el resultado final. En una investigación sobre evaluación intercultural, Cruzado (2022) encontraron que:

La evaluación formativa establece un proceso permanente de cambio, fruto de las interacciones de los estudiantes y de los planteamientos pedagógicos del profesor; es perentorio comprender qué ocurre en el proceso y reconocer las necesidades de nuevas oportunidades de aprendizaje; así, el

proceso es más relevante que el resultado y que pasa a ser clave para la reflexión y mejora. (p. 4)

Esto proporciona información valiosa sobre el desarrollo de competencias interculturales y permite a los educadores ajustar su enseñanza en consecuencia. La evaluación formativa puede incluir observaciones, retroalimentación y auto-evaluaciones, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje. Este enfoque ayuda a los educadores a identificar áreas de mejora, empodera a los estudiantes a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje.

- **Autoevaluación:** la autoevaluación donde los estudiantes reflexionan sobre sus propias experiencias y habilidades interculturales. Aravena et al. (2023) afirman que “la autoevaluación es un proceso permanente de reflexión, retroalimentación y aprendizaje de la práctica que contribuye a la construcción de una visión compartida de la educación” (pp. 21–22). Esta práctica promueve la responsabilidad personal en el aprendizaje, ya que los estudiantes se convierten en agentes activos en su proceso educativo. La autoevaluación puede incluir cuestionarios, diarios reflexivos o entrevistas, donde los estudiantes analizan sus interacciones y experiencias con otras culturas. Este tipo de evaluación ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, les permite establecer metas personales para su crecimiento intercultural.

- **Evaluación a través de proyectos:** la evaluación a través de proyectos interculturales es una forma efectiva de medir el desarrollo de competencias interculturales. Los proyectos que requieren la colaboración de estudiantes de diferentes orígenes pueden proporcionar una plataforma para evaluar habilidades como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. Según el informe de la UNESCO (2020), los proyectos interculturales permiten a los estudiantes aplicar sus habilidades en un contexto real, fomentan un sentido de comunidad y colaboración. Estos proyectos pueden incluir la organización de eventos, la creación de presentaciones sobre diferentes tradiciones o la realización de investigaciones sobre la riqueza cultural en la comunidad. Al trabajar en estos proyectos, los estudiantes aprenden sobre otras culturas, desarrollan habilidades prácticas que son esenciales para la vida en una sociedad multicultural.

Es importante que los educadores utilicen rúbricas de evaluación que incluyan criterios específicos para medir las competencias interculturales. Estas herramientas pueden ayudar a los educadores a evaluar de manera objetiva el desempeño de los estudiantes en actividades interculturales. Las rúbricas pueden incluir criterios como la participación, la capacidad de escuchar y respetar las opiniones de los demás, y la habilidad para trabajar en equipo. Al proporcionar criterios claros, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a entender cómo pueden mejorar y qué habilidades deben desarrollar para ser más efectivos en sus interacciones interculturales.

Diferencias entre multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad

Es fundamental comprender las diferencias entre multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad, ya que estos conceptos son clave para abordar la diversidad cultural en el aula. Aunque a menudo se utilizan de manera intercambiable, cada uno tiene un significado y un enfoque distinto. La educación, en su papel de formadora de ciudadanos, debe integrar estos conceptos para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso que valore la diversidad cultural.

- **Multiculturalismo:** el multiculturalismo se refiere a la coexistencia de diversas culturas dentro de una sociedad. Este enfoque reconoce y valora la diversidad cultural, pero a menudo se limita a la mera aceptación de diferentes culturas sin promover la interacción entre ellas. “La educación multicultural ofrece igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Ayuda a los educadores a reconocer las fortalezas y capacidades de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural” (Naz et al., 2022, p. 2). Este enfoque puede resultar en la falta de entendimiento y respeto entre las culturas, ya que no fomenta el diálogo ni la colaboración. El multiculturalismo puede considerarse un enfoque pasivo que, aunque reconoce la diversidad, no promueve la convivencia activa entre las diferentes culturas.
- **Interculturalidad:** la interculturalidad va más allá del multiculturalismo al promover el diálogo y la interacción entre diferentes culturas. Este enfoque busca crear un espacio donde las

culturas puedan aprender unas de otras y enriquecerse mutuamente. La interculturalidad implica un compromiso activo por parte de los individuos y las instituciones para promover la comprensión y el respeto entre las culturas. Este enfoque se limita a la coexistencia, busca crear un entorno donde las diferencias sean valoradas y utilizadas como una fuente de aprendizaje y enriquecimiento.

- **Plurinacionalidad:** la plurinacionalidad, por su parte, se refiere a la existencia de múltiples nacionalidades dentro de un Estado. En el contexto ecuatoriano, la plurinacionalidad implica el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, la aceptación de que cada nacionalidad tiene su propia identidad y derechos. La Constitución del Ecuador (2008) establece que Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional, lo que refleja el compromiso del país con la diversidad y la inclusión. Este enfoque reconoce la diversidad cultural, promueve la participación de las diferentes nacionalidades en la toma de decisiones políticas y sociales.

En el contexto educativo, la plurinacionalidad implica la necesidad de reconocer y valorar las lenguas y tradiciones de las diferentes nacionalidades que coexisten en un país. “La plurinacionalidad busca reconocer la diversidad cultural y étnica dentro del Estado, promoviendo una inclusión más profunda de los pueblos indígenas y otras nacionalidades” (Ruiz & Luzuriaga, 2024, p. 1). La educación debe ser un espacio donde se respete y promueva la diversidad lingüística y cultural. Esto beneficia a los estudiantes de grupos minoritarios, enriquece la experiencia educativa de todos los alumnos, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

La diferencia clave entre estos conceptos radica en su enfoque hacia la diversidad cultural. Mientras que el multiculturalismo se centra en la coexistencia de culturas, la interculturalidad promueve la interacción y el diálogo entre ellas, y la plurinacionalidad reconoce la diversidad de nacionalidades dentro de un Estado. Comprender estas diferencias es esencial para abordar la diversidad cultural en el aula y promover un ambiente educativo inclusivo y respetuoso.

La educación intercultural, que se deriva del concepto de interculturalidad, busca integrar estos principios en el currículo escolar. Esto implica la inclusión de contenidos que reflejen la diversidad cultural, la promoción de habilidades interculturales

entre los estudiantes. La plurinacionalidad, entendida como un principio de justicia social, busca garantizar la igualdad y el respeto hacia la diversidad cultural de los pueblos. La educación intercultural se presenta como un enfoque pedagógico centrado en fomentar la convivencia pacífica y el respeto mutuo entre culturas (UNESCO, 2020, p. 8). Este enfoque educativo es esencial para preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en un mundo cada vez más globalizado, donde la capacidad de interactuar y colaborar con personas de diferentes culturas es fundamental.

La implementación de políticas educativas que reflejan estos principios es crucial para el éxito de la educación intercultural y plurinacional. Las escuelas deben desarrollar programas que fomenten la participación de los estudiantes en la construcción de un ambiente inclusivo. Esto puede incluir la organización de actividades que celebren la diversidad cultural, como ferias culturales, talleres de idiomas y proyectos de investigación sobre las diferentes nacionalidades presentes en la comunidad. Boada y Mayorca (2019) señalan que: “resulta especialmente significativa la participación del estudiante, su contribución individual y grupal, en sinergia con la compenetración con sus compañeros” (p. 4).

Es importante destacar que la formación docente juega un papel fundamental en la implementación de estos enfoques. Los educadores deben estar capacitados para abordar la diversidad cultural en el aula y para promover un ambiente de respeto y comprensión. La capacitación en competencias interculturales ha sido identificada como un factor esencial para que los docentes promuevan el diálogo y la comprensión en contextos culturalmente diversos. Esto incluye el desarrollo de habilidades para manejar conflictos culturales y promover la empatía. La formación continua de los docentes es vital, ya que les proporciona las herramientas necesarias para adaptarse a un entorno educativo en constante cambio y para responder a las necesidades de una población estudiantil diversa.

La evaluación del desarrollo de competencias interculturales es un aspecto crucial en la educación. Los educadores deben utilizar métodos de evaluación que reflejen el progreso de los estudiantes en su capacidad para interactuar y comunicarse con personas de diferentes culturas. Esto puede incluir la evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación a través de proyectos interculturales.

La implementación de rúbricas de evaluación claras y específicas puede ayudar a los educadores a medir el desempeño de los estudiantes en actividades interculturales y a proporcionar retroalimentación constructiva.

Las diferencias entre multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad son esenciales para abordar la diversidad cultural en el aula y promover un ambiente educativo inclusivo y respetuoso. La educación debe integrar estos conceptos para fomentar un entorno donde se valore la diversidad cultural y se promueva el diálogo y la interacción entre diferentes culturas. La implementación de políticas educativas que reflejan estos principios, la formación docente en competencias interculturales y la evaluación del desarrollo de competencias interculturales son elementos clave para garantizar el éxito de la educación intercultural y plurinacional. A medida que avanzamos hacia un futuro más inclusivo, es fundamental que todos los actores involucrados en el proceso educativo trabajen juntos para construir una sociedad más justa y equitativa, donde la diversidad cultural sea valorada y celebrada. La educación intercultural es un derecho, una herramienta poderosa para transformar la sociedad y promover la paz y la convivencia entre diferentes culturas.

Ecuador es un país caracterizado por su notable diversidad lingüística, donde coexisten múltiples lenguas indígenas junto al español. Esta riqueza lingüística es un reflejo de la diversidad cultural del país, representa una oportunidad invaluable para enriquecer el proceso educativo en las aulas. La educación en Ecuador debe reconocer y valorar esta diversidad, promoviendo un ambiente donde todas las lenguas sean apreciadas y respetadas. Según la Constitución del Ecuador (2008), el Estado reconoce la diversidad lingüística como un patrimonio cultural que debe ser protegido y promovido. Este reconocimiento es fundamental para garantizar que los estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos se sientan valorados y respetados en el entorno escolar.

La inclusión de lenguas indígenas en el currículo escolar es una estrategia clave para fomentar la apreciación de la riqueza lingüística en las aulas. La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece directrices para la educación bilingüe, promoviendo el uso de lenguas indígenas junto al español en todos los niveles educativos (Mora et al., 2024). Esta educación bilingüe permite a los estudiantes aprender

en su lengua materna, les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades en español, lo que es esencial para su éxito académico y social “La mezcla de dos idiomas no es una señal de confusión en los niños que están aprendiendo una lengua, es una señal de crecimiento comunicacional de cómo usar múltiples sistemas comunicacionales para crear poderosos significados” (Torres & Romero, 2022, p. 4).

Es importante que los educadores reciban capacitación en competencias lingüísticas y culturales para poder abordar la diversidad lingüística de manera efectiva. La formación docente en este ámbito les permite crear un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan cómodos al compartir sus lenguas y culturas. Esto incluye el desarrollo de habilidades para manejar conflictos lingüísticos y promover la empatía entre los estudiantes.

El uso de recursos didácticos que reflejen la diversidad lingüística es esencial para fomentar la apreciación de las lenguas en el aula. Incorporar materiales que representen diferentes lenguas, como libros, videos y cómics, puede ayudar a los estudiantes a ver la riqueza de la diversidad lingüística. “Estos recursos son medios de enseñanza que facilitan la comunicación, interacción, portabilidad, entre otros, para representar conocimientos o teorías plasmados en cada disciplina desde el currículo” (Intriago et al., 2023, p. 4). Por ejemplo, el uso de cómics que representen historias en lenguas indígenas puede ser una herramienta poderosa para atraer la atención de los estudiantes y facilitar la discusión sobre la diversidad lingüística.

Es fundamental fomentar un ambiente de respeto y apertura hacia las diferencias lingüísticas. Esto implica establecer normas claras sobre el respeto y la inclusión en el aula. Los educadores pueden establecer acuerdos de convivencia que incluyan el respeto por las diferencias lingüísticas y la promoción de un ambiente de apoyo y colaboración.

La participación de las familias en el proceso educativo es crucial para fomentar la apreciación de la riqueza lingüística en las aulas. Las familias pueden aportar conocimientos y experiencias que enriquezcan el currículo escolar, y su participación puede fomentar un sentido de pertenencia y orgullo cultural entre los estudiantes. La participación de la familia sigue siendo un eje fundamental para garantizar una formación integral. Así lo explican Aguiar et al. (2020), quienes destacan que:

La familia es insustituible en el rol educativo, tiene un papel fundamental en el desarrollo de los hijos. La educación de los hijos es responsabilidad exclusiva de ella. Todos deben analizar y determinar su función en el proceso educativo, para contribuir al desarrollo integral del educando dando una respuesta educativa de calidad. Las escuelas pueden organizar eventos donde las familias compartan sus lenguas y tradiciones, creando un espacio donde todos se sientan valorados y respetados. (p.3)

La riqueza lingüística de las aulas ecuatorianas es un recurso invaluable que debe ser apreciado y promovido en el proceso educativo. La inclusión de lenguas indígenas en el currículo, la capacitación de los educadores, el uso de recursos didácticos diversos y la participación de las familias son estrategias clave para fomentar la apreciación de la diversidad lingüística en las aulas. A medida que Ecuador avanza hacia un futuro más inclusivo, es esencial que todos los actores involucrados en la educación trabajen juntos para garantizar que cada estudiante se sienta valorado y respetado, contribuyendo así a una sociedad más justa y armoniosa.

Identidad y reconocimiento de pueblos ecuatorianos en textos escolares

La construcción de identidad es un proceso fundamental en la educación, especialmente en un país como Ecuador, donde coexisten múltiples nacionalidades y pueblos indígenas. Los libros de texto desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que son herramientas que pueden contribuir a la formación de una identidad cultural sólida y diversa. La inclusión de contenidos que reconozcan y valoren las nacionalidades y pueblos ecuatorianos en los libros de texto es esencial para promover un sentido de pertenencia y orgullo cultural entre los estudiantes. Según la Constitución del Ecuador, el Estado reconoce y protege la diversidad cultural y étnica del país, lo que implica la necesidad de reflejar esta diversidad en los materiales educativos.

La educación intercultural busca integrar y valorar la diversidad cultural en el currículo, promoviendo el respeto y la inclusión de todas las culturas. La educación intercultural es la base para mejorar

el aprendizaje y rescatar los valores ancestrales para la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades presentes en el país. (Sarmiento, 2021, p.8). Esto es especialmente importante en un contexto donde los estudiantes provienen de diferentes orígenes culturales y lingüísticos. La inclusión de historias, tradiciones y costumbres de las diferentes nacionalidades y pueblos ecuatorianos en los libros de texto puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una identidad cultural más rica y diversa.

Es fundamental que los libros de texto sean representativos de la diversidad cultural del país. Esto implica que la inclusión de contenidos sobre las diferentes nacionalidades y pueblos, represente de sus lenguas, tradiciones y cosmovisiones. La representación adecuada de las nacionalidades y pueblos ecuatorianos en los materiales educativos puede ayudar a los estudiantes a sentirse valorados y respetados en su identidad cultural.

El uso de recursos didácticos que incluyan cómics y otros formatos visuales puede ser una estrategia efectiva para fomentar la construcción de identidad. Los cómics pueden presentar historias de diferentes nacionalidades y pueblos de una manera atractiva y accesible para los estudiantes. “El cómic como herramienta didáctica permite tanto al alumno como al docente romper con los métodos tradicionales y centrarse en una zona de confort donde ambos pueden enseñar y aprender” (Hernández et al., 2024, p. 53). Estos recursos pueden complementar los libros de texto y representar más rica y variadamente las culturas ecuatorianas. La participación de las familias y las comunidades en el proceso educativo es crucial para la construcción de identidad. Las familias pueden aportar conocimientos y experiencias que enriquezcan el currículo escolar, y su participación puede fomentar un sentido de pertenencia y orgullo cultural entre los estudiantes. “La participación familiar se trata de una responsabilidad compartida con el personal escolar para cumplir con las metas educativas y fomentar el crecimiento de un estudiante” (Mendoza-Santana & Cárdenas-Sacoto, 2020, p. 15). Las escuelas pueden organizar eventos donde las familias compartan sus tradiciones y costumbres, creando un espacio donde todos se sientan valorados y respetados.

La construcción de identidad a través del reconocimiento de las nacionalidades y pueblos ecuatorianos en los libros de texto es un

proceso fundamental para promover un sentido de pertenencia y orgullo cultural entre los estudiantes. La inclusión de contenidos que reflejen la diversidad cultural del país, el uso de recursos didácticos atractivos como los cómics y la participación de las familias son estrategias clave para fomentar la construcción de una identidad cultural rica y diversa. A medida que Ecuador avanza hacia un futuro más inclusivo, es esencial que todos los actores involucrados en la educación trabajen juntos para garantizar que cada estudiante se sienta valorado y respetado en su identidad cultural.

Conclusiones

La diversidad cultural en el aula no es únicamente un desafío logístico o lingüístico, representa una oportunidad pedagógica para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar una educación más inclusiva y equitativa. La implementación de enfoques interculturales requiere repensar las prácticas educativas tradicionales e incorporar metodologías que validen los saberes, lenguas y cosmovisiones de todos los estudiantes, a fin de promover un entorno de respeto y reconocimiento mutuo.

Se evidencia la necesidad de formación docente continua en competencias interculturales y didácticas, para evitar sesgos inconscientes y generar entornos educativos capaces de responder a la pluralidad cultural de manera crítica y creativa. Se identifica como línea futura de investigación profundizar en modelos pedagógicos que integren de forma efectiva los contenidos interculturales en distintas áreas curriculares, evaluando su impacto tanto en el rendimiento académico como en la construcción de ciudadanía intercultural.

La integración de recursos pedagógicos innovadores, como el cómic educativo, puede ser clave para facilitar el aprendizaje intercultural, al ofrecer lenguajes visuales y narrativos accesibles que conectan emocionalmente con el alumnado y permiten representar la diversidad cultural de manera significativa.

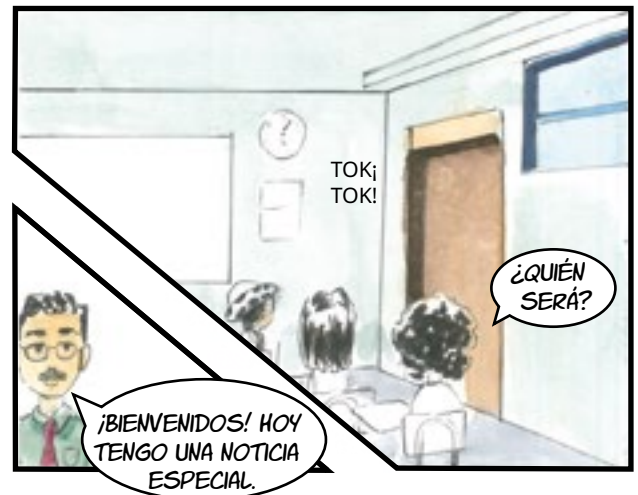
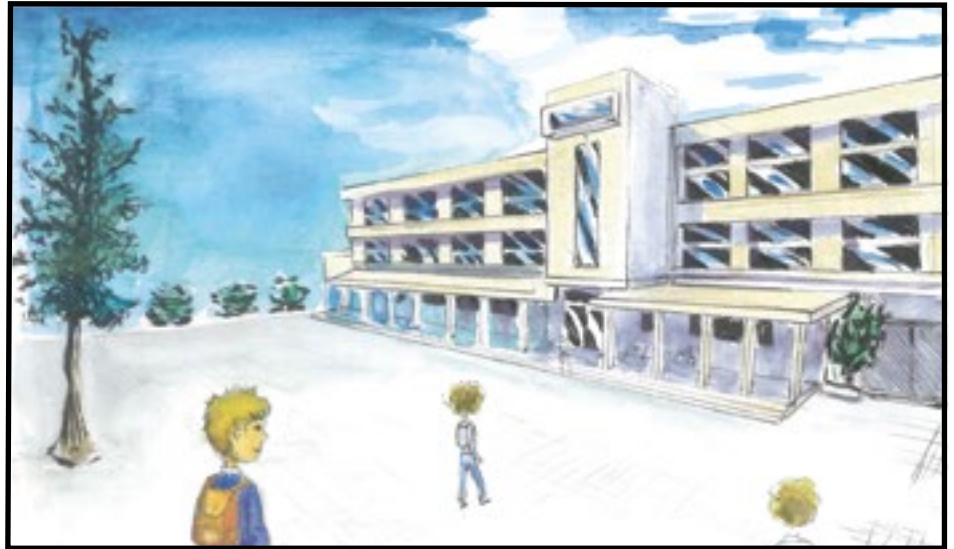
Cómic

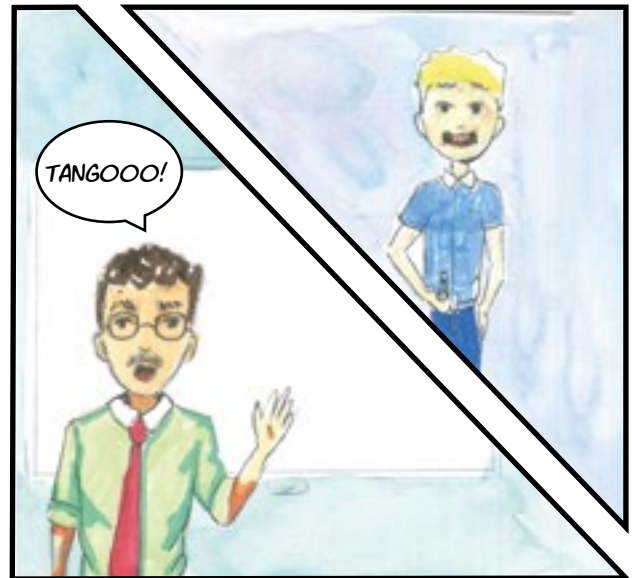
Un aula muchas culturas

La bienvenida	84
Un cumpleaños especial	86
Celebrando la diversidad	88
Danza y ritmo	90
Boda tradicional indígena	92
Descubriendo Otavalo	95
Una fogata, muchas voces	97
Diferente pero hermoso	102
Más allá de la pantalla	104
Rol del docente	106
El pregón	109
La despedida de Lucas	112

LA BIENVENIDA

El nuevo año escolar comienza y los estudiantes regresan con entusiasmo. Este año hay una sorpresa: Lucas, un estudiante de intercambio de Bélgica, se une a la clase. A través de una actividad especial, los compañeros aprenden más sobre él y refuerzan la importancia de la diversidad y la inclusión en el aula.





UN CUMPLEAÑOS ESPECIAL

Los días pasan y los compañeros de Lucas descubren que es su cumpleaños. Con entusiasmo, organizan una sorpresa en el aula, compartiendo dulces tradicionales de Ecuador. A través de la celebración, Lucas aprende más sobre la gastronomía local y la importancia de compartir momentos especiales.



"Las celebraciones nos unen y nos enseñan a valorar nuestras tradiciones."





Las celebraciones nos permiten compartir, aprender y fortalecer la amistad

FIN

CELEBRANDO LA DIVERSIDAD

Es 12 de octubre y el profesor guía una conversación sobre la diversidad cultural en Ecuador. A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre la importancia de reconocer y valorar las distintas culturas que enriquecen la sociedad.

HOY ES 12 DE OCTUBRE



¡BUENOS DÍAS!

HOY
HABLAREMOS SOBRE
EL 12 DE OCTUBRE, EL DÍA
DE LA PLURICULTURALIDAD
Y LA DIVERSIDAD.



PROFE, ¿NO SE
CONMEMORA EL
DESCUBRIMIENTO DE
AMÉRICA?



EN
ECUADOR LO
RECORDAMOS COMO UN DÍA
PARA VALORAR NUESTRA
DIVERSIDAD CULTURAL.



¡AQUÍ CONVIVEN 18
PUEBLOS Y 14
NACIONALIDADES. ¡ES
INCREÍBLE!





Cada cultura tiene su historia y valor. Aprender sobre ellas nos ayuda a convivir mejor.

FIN

DANZA Y RITMO

¡Anuncio de la Semana Cultural

En el colegio, se organiza un festival de danzas tradicionales para celebrar la diversidad cultural de Ecuador.

En el patio, los estudiantes observan los ensayos de otros cursos



Lucas y su curso comienzan a ensayar, pero los primeros pasos no son fáciles.

Llega el gran día. Todos visten sus trajes típicos.



En el escenario, cada curso presenta su danza. El público aplaude con entusiasmo.



FIN

BODA TRADICIONAL INDIGENA



**AL
DÍA
SIGUIENTE**

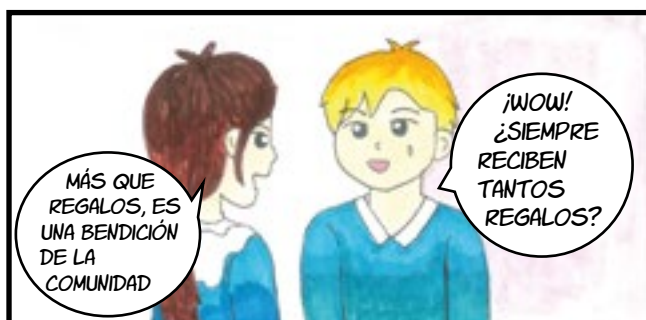


El grupo viaja en una chiva un poco vieja, decorada con globos y serpentinas.





Los padrinos entregan regalos costosos a los novios.



La madre de la novia reparte chicha a los invitados, especialmente a Lucas.



Todos disfrutaban del baile

¡QUE VIVAN!

¡ES MÁS FÁCIL DE LO QUE PENSABA!

¡QUE VIVAN!

¡QUE VIVAN LOS NOVIOS!

ES MÚSICA FOLCLÓRICA

ESTA MÚSICA ES MUY BONITA.

FUE UNA BODA INCREÍBLE. UNA DE MIS MEJORES EXPERIENCIAS.

YA ME GUSTÓ IR EN ESTA CHIVA. JAJAJA.

Regreso a casa

Todos sonríen mientras la chiva se aleja por la carretera.

FIN

DESCUBRIENDO OTAVALO



El grupo camina por la plaza, rodeado de puestos llenos de ponchos, sombreros, collares y artesanías.



En la cultura indígena, los textiles no solo aportan calidez, sino que también transmiten la identidad y tradiciones de cada pueblo.

La fritada es un plato tradicional ecuatoriano de cerdo frito.





ME ALEGRA MUCHO.
ES UN HONOR
COMPARTIRLA
CONTIGO.

QUÉ BONITO HA
SIDO CONOCER UN
POCO SOBRE TU
CULTURA, ¡NUESTA TODO
ME HA ENCANTADO

ESTA MÚSICA ME
PONE LA PIEL DE
GALLINA. ¡ES
INCREÍBLE!

ESTE LUGAR ES
INCREÍBLE, TIENE
ALGO ESPECIAL.

Todos sonríen mientras la música suena
de fondo.

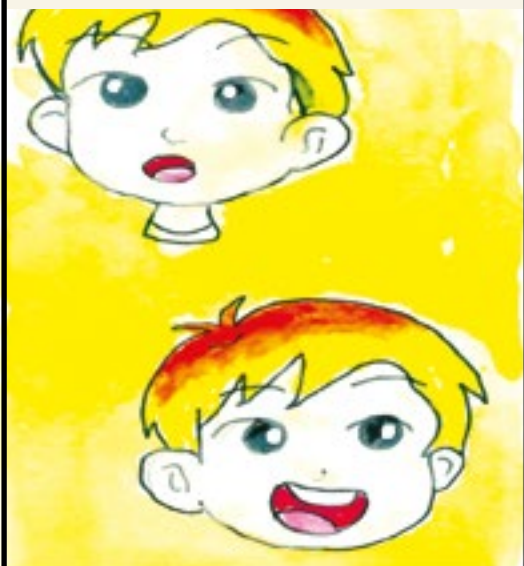
FIN

UNA FOGATA, MUCHAS VOCES

El profesor ajustó sus lentes y levantó la linterna para iluminar el camino. El grupo de estudiantes avanza con mochilas al hombro y linternas en mano, emocionados por la excursión nocturna.



Lucas, el estudiante de intercambio de Bélgica, mira a su alrededor con los ojos bien abiertos.









Todos se quedan asustados esperando ver qué es



El profesor salta desde los arbustos con una linterna bajo su rostro.

Los estudiantes gritaron y, tras unos segundos, la tensión se disolvió en risas.



El grupo se reunió más cerca de la fogata, compartiendo risas y experiencias. Aquella noche, aprendieron que la verdadera magia está en la diversidad de sus voces.



FIN

DIFERENTE PERO HERMOSO



En el colegio, Ñusta siempre había llevado con orgullo su vestimenta tradicional. Su falda de colores y su cabello trenzado eran parte de su identidad.

Un día Sofía y Andrea se preguntaron por qué Ñusta se vestía tan diferente.



Al día siguiente...



Llegó a clase vestida con jeans y una blusa común, con el cabello suelto.



Pero algo no se sentía bien. Ñusta notó las miradas de sus amigas Lina, Zulema y Mayra. No dijeron nada, pero en sus ojos había decepción.



Durante la clase, el profesor observó el cambio de Ñusta. No dijo nada al principio, pero cuando comenzó la lección sobre identidad cultural, hizo una pausa y miró a todos los estudiantes.



HOY
HABLAREMOS
SOBRE EL VALOR
DE NUESTRAS
RAÍCES.
¿ALGUIEN PUEDE
DECIRME QUÉ SIGNIFICA
PERDER LA IDENTIDAD?



ES
CUANDO DEJAMOS
DE LADO LO QUE
SOMOS PARA ENCAJAR EN
ALGO QUE NO NOS
REPRESENTA.



LINA, ¿QUÉ
SIGNIFICA PARA TI
SER TSÁCHILA?



SIGNIFICA... MI
HISTORIA, MIS ANCESTROS,
MIS COSTUMBRES.



NUESTRA
IDENTIDAD ES LO
QUE NOS HACE
ÚNICOS

NO
TENEMOS QUE
CAMBIAR PARA SER
ACEPTADOS. LA BELLEZA
EXISTE DE DIFERENTES
FORMAS.



ES
VERDAD.



Al día siguiente, Ñusta regresó con su vestimenta tradicional. Caminó con la cabeza en alto. Sabía quién era y estaba orgullosa de ello, gracias al profesor.



LA
VERDAD ES QUE
AMO TU VESTIMENTA.
AHORA ENTIENDO QUE
REPRESENTA TU
CULTURA.

¡SE
TE VE MUY
LINDO!



TE
TRAJIMOS ESTO,
ES PARA EL
CABELLO.

PARA
QUE TE
VEAS MÁS
LINDA.



¡ME
ENCANTÓ!



FIN

MÁS ALLÁ DE LA PANTALLA

A las chicas de la clase les encantaban las redes sociales; veían videos y compartían fotos.



Un día, el profesor llegó con una tarea especial.



Poco a poco, las ideas comenzaron a fluir. Se grabaron probando platos típicos, vistiendo ropa tradicional, bailando y enseñando palabras nuevas.



Miles de personas comenzaron a comentar y compartir.





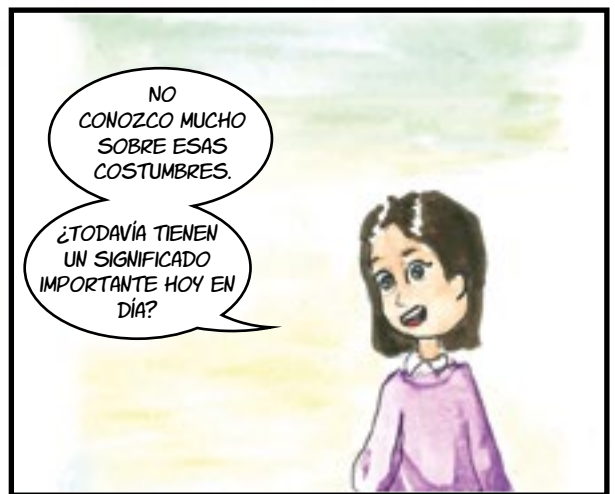
Después de una semana, el profesor pidió que reflexionaran sobre la experiencia.



El profesor sonrió satisfecho. Las redes sociales, bien utilizadas, podían ser un puente para unir culturas.



ROL DEL DOCENTE







La diversidad nos enriquece. Escuchar y respetar nos ayuda a convivir mejor y a aprender a valorar las culturas que nos rodean.



EL PREGÓN

El colegio se prepara para el pregón de festividades. El profesor ha organizado un desfile en el que los estudiantes representan distintas culturas del Ecuador. Pero lo que no espera es un evento lleno de caos y risas inesperadas.



Día del pregón



El gran día llega. Música, aplausos y... nervios.

Ñusta le ayuda discretamente. Andrea sonríe y ajusta su falda. Sofía improvisa con su tocado. El público aplaude, creyendo que todo es parte del espectáculo.



CHICOS... ¡MI
PONCHO SE ESTÁ
CAYENDO OTRA
VEZ!

NO TE
PREOCUPES. ¡SOLO
CAMINA CON ESTILO!



SI ME
TROPIEZO OTRA VEZ
SERE LA PRIMERA PERSONA
EN AUTODERRIBARSE 3
VECES



Todos desfilan sus trajes y con mucho estilo.



Reflexión y cierre: Cuando el caos une

Después del pregón



Los estudiantes ríen de lo ocurrido.

SI
HUBIERA UN PREMIO AL
GRUPO MÁS DESASTROSO
PERO CARISMÁTICO, LO
GANARÍAMOS.



NUESTRA
VESTIMENTA NOS HIZO
BRILLAR.



APRENDÍ SOBRE LA
CULTURA ECUATORIANA... Y QUE
TENGO PÉSIMA COORDINACIÓN
PARA BAILAR.



NO
IMPORTA LA
PERFECCIÓN, SINO
ENTENDER LA
DIVERSIDAD.
APRENDIMOS Y NOS
DIVERTIMOS
JUNTOS.



Los estudiantes celebran, abrazándose y riendo.



LA DESPEDIDA DE LUCAS

Los estudiantes preparan una despedida sorpresa para Lucas, el estudiante de intercambio de Bélgica.



TE EXTRAÑAREMOS

Cada estudiante aporta en la despedida...

Ñusta realiza una bendición simbólica para que tenga un viaje seguro.



Lina pinta una pequeña franja de achiote en la frente como símbolo de buenos deseos.



Zulema pone música y empieza un pequeño baile de despedida.

Andrea organiza una comida con platos tradicionales.



LUCAS SE
VA PERO, LA ENSEÑANZA DE LA
DIVERSIDAD CULTURAL SE QUEDA
CON NOSOTROS

NUNCA
PENSE SER TAN ESPECIAL, APRENDÍ
MUCHO CON USTEDES. GRACIAS POR
ENSEÑARME QUE LA DIVERSIDAD NOS
HACE FUERTES.

NO ES
UN ADIÓS ES UN
¡HASTA PRONTO!

FIN

Referencias bibliográficas

- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. <https://bit.ly/44BdMPP>
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., & Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. <https://www.asambleanacional.gob.ec/>
- Boada, A., & Mayorca, R. (2019). *Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros-debates en plataformas digitales*. <https://bit.ly/44kfAxT>
- Crespo-Fajardo, A., & Pillacela-Chin, J. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 334-346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7817702>
- Cruzado, S., Jenner, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- De la Cruz, R. H., Ceronio, N. R., García, C. E. L., Vilchis-Reyes, M. A., & Pérez, L. I. A. (2024). Implementación de un cómic para la enseñanza de simetría molecular en química. *Emerging Trends in Education*, 10(28), 43-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9784105>
- García, X, Guirado, V., Largo, E., & Bermúdez, I. (2022). Inclusive education: everyone's right to a quality education. *Conrado*, 18(87), 298-305. <https://bit.ly/4eH1b2f>
- Gómez, J., & Orozco, L. (2022). El cómic como recurso didáctico para la promoción de valores en el entorno educativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(27), 186–199. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2534/1/Articulo_12_Horizontes_N27V7.pdf
- Guaita Morales, P. A. (2022). *Las metodologías participativas en la educación*

intercultural bilingüe: Experiencias de tres docentes kichwas de Otavalo [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9912/1/T4351-MIE-Guaita-Las%20metodolog%C3%ADas.pdf>

- Hidalgo, W. S., Torres, Á., & Hidalgo, C. G. (2024). Potenciando la integración grupal en instituciones educativas: Un enfoque didáctico en el pie de monte costero de Nariño, Colombia. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 8841–8853. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9426839>
- Intriago, Y., Vergara, J. y López, R. (2023). Uso de recursos didácticos, desde la analítica de aprendizaje en las transformaciones de la enseñanza de las matemáticas en la geometría plana. *MQRInvestigar*, 7(3), 2278-2296. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/567/2272>
- Naz, F., Afzal, A., y Khan, M. (2023). Desafíos y beneficios de la educación multicultural para promover la igualdad en aulas diversas. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 511–522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Mendoza-Santana, Mayra Isabel, & Cárdenas-Sacoto, José Humberto. (2022). Importance of Family Participation in the Learning Process in Kindergarten Students. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), <https://bit.ly/4krj4mQ>
- Peinado, M. (2021). La diversidad cultural en el aula: una revisión bibliográfica. *RAES: Revista de Investigación en Aula*, 4, 1–9. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5950>
- Reyes-Paz, W. (2022). Políticas educativas y pensamiento incluyente: análisis desde la experiencia educativa de la Orden de la Compañía de María Nuestra Señora en Ecuador. *Revista Criterios*, 29(1), 6–28. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/2917/3907>
- Ruiz, S., & Luzuriaga, E. (2024). *Antecedentes históricos de la Plurinacionalidad y del Sumak Kawsay en la Constitución ecuatoriana*. *Revista de Derecho*, Universidad Nacional del Altiplano de Puno, 9(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9931802>
- UNESCO. (2020). Educación intercultural: Un enfoque para todos. <https://www.unesco.org/education/intercultural>

Verano, H., & Sanabria, D. (2022). Importancia de la educación bilingüe del idioma Quechua en el desarrollo nacional del Perú. *World Literature & Linguistics*, 1(3), 32-40.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Capítulo 3

Barreras invisibles

Barreras invisibles

Wendy Tutillo-Alba¹, Nazaret Isea-Mora¹, Mayra-Alexandra Morales-Tambaco¹,
Oliver Amaya-Benavides¹

¹Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte,
Ecuador

wmtutilloa@utn.edu.ec, njiseam@utn.edu.ec, mamoralest@utn.edu.ec,
osamayab@utn.edu.ec

Introducción

La educación, en su esencia más justa y equitativa, debe centrarse en la inclusión, tal como se expresa en la siguiente definición: La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, orígenes o contextos sociales, tengan acceso a una educación de calidad (Villera-Coronado & Villera-Ceballos, 2024). Sin embargo, en la práctica, muchos enfrentan barreras que limitan su participación y aprendizaje. Estas barreras se limitan a la falta de infraestructura adecuada; la ausencia de adaptaciones curriculares, así como a los prejuicios y estigmas existentes dentro de las diferentes instituciones educativas. La Constitución de la República del Ecuador en su Artículo 47, numeral 7, garantiza que:

Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. (p.25)

Esto implica un compromiso activo por parte de las instituciones educativas, para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, valorando la diversidad de estilos de aprendizaje y capacidades. En este contexto, es fundamental reconocer que cada estudiante puede

requerir distintos apoyos para alcanzar su máximo potencial. Una de estas necesidades incluye la condición de la dislexia, definida como un trastorno específico del aprendizaje asociado a un retraso en la maduración neurológica, que se evidencia principalmente en las dificultades para adquirir las habilidades de lectura y escritura. (Prieto et al., 2025). En consecuencia, a pesar de no estar relacionada con la inteligencia, la dislexia puede llevar a la exclusión si no se brindan los apoyos necesarios.

Es fundamental conocer e implementar una variedad de estrategias pedagógicas, comunicativas y sociales que permitan reducir o eliminar las barreras que dificultan el acceso equitativo a la educación y la participación plena en entornos educativos y sociales. Estas estrategias deben ser diseñadas con un enfoque inclusivo, que contemple la diversidad como una fortaleza y no como un obstáculo. En este sentido, la normativa legal también respalda este compromiso, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su artículo 47, establece que:

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez. (p.41)

Implementar estas estrategias garantiza una educación más equitativa e igualitaria y contribuye a la construcción de un entorno educativo donde se respeten y valoren las diferencias individuales. Al adoptar prácticas inclusivas, se promueve la participación de todos los estudiantes, brindándoles las herramientas necesarias para desarrollarse plenamente en lo académico, social y emocional. Así, se fomenta una cultura institucional basada en el respeto, la empatía y la justicia educativa, y los estudiantes acceden a aprender mejor y se convierten en un ejemplo claro de inclusión, cooperación y convivencia en cada institución educativa a nivel nacional.

Diseño universal para el aprendizaje: inclusión de la educación escolarizada

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que propone planificar el currículo desde el inicio para que todos los estudiantes, con o sin discapacidad, puedan aprender de forma equitativa y efectiva. A diferencia de las adaptaciones tradicionales que modifican el currículo una vez detectadas las barreras, el DUA busca prevenirlas, anticipando la diversidad de necesidades desde la planificación. El origen del DUA se remonta a la idea de “diseño universal” en arquitectura, que plantea crear espacios accesibles para todas las personas sin necesidad de modificaciones posteriores. Esta idea fue adaptada al ámbito educativo por el Center for Applied Special Technology (CAST), en Estados Unidos, durante los años noventa (CAST, 2018). El DUA está sustentado en investigaciones neurocientíficas que revelan que cada cerebro aprende de manera distinta, lo que exige una respuesta educativa flexible y diversa (Meyer et al., 2014).

Desde su desarrollo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha influido en políticas educativas internacionales orientadas a la inclusión. Por ejemplo, la Ley de educación para personas con discapacidades (IDEA) en Estados Unidos y los lineamientos de la UNESCO promueven principios similares. En el ámbito latinoamericano, países como Colombia, Chile y Ecuador han empezado a incluir el DUA en sus marcos normativos y estrategias de atención a la diversidad. El DUA representa un cambio en la manera de enseñar, alejándose del enfoque tradicional homogéneo y acercándose a una educación donde la diversidad no se adapta, se incorpora desde el diseño. Es una herramienta que favorece la inclusión y mejora la calidad educativa para todos. Como destaca el Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2020), este enfoque inclusivo “reconoce que los sistemas educativos deben adaptarse a la variabilidad de los estudiantes, en vez de esperar que todos se ajusten a un único modelo” (p. 120).

Principios fundamentales del DUA

El DUA se basa en tres principios fundamentales, derivados del funcionamiento de las redes neuronales implicadas en el aprendizaje:

la red de reconocimiento (el qué), la red estratégica (el cómo) y la red afectiva (el por qué). Cada principio busca responder a diferentes formas de aprender, expresarse y comprometerse con el conocimiento (CAST, 2018). Ver Tabla 3.

Tabla 3

Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Principio del DUA	Descripción	Ejemplos de aplicación
Múltiples formas de representación	Presentar la información en diversos formatos para adaptarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes	Textos, audios, imágenes, videos, gráficos, realidad aumentada
Múltiples formas de acción y expresión	Permitir diversas maneras para que los estudiantes demuestren lo aprendido, respetando su individualidad	Exposiciones orales, ensayos, dramatizaciones, videos, herramientas digitales
Múltiples formas de motivación y compromiso	Ofrecer opciones y ambientes que fomenten el interés, la seguridad emocional y el esfuerzo del estudiante	Metas claras, retroalimentación positiva, retos adaptados, ambiente seguro y motivador

Fuente: Adaptado de Alba et al. (2018).

Aplicación práctica del DUA en el aula

Aplicar el DUA en el aula implica cambiar la manera en que los docentes diseñan sus clases, actividades y evaluaciones. No se trata de crear múltiples versiones de la misma clase, de diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para todos desde el inicio. Esto requiere intencionalidad pedagógica, flexibilidad y creatividad. Un ejemplo práctico sería una clase de historia donde, en lugar de explicar un tema con una lectura, el docente ofrece un video explicativo, una infografía y una experiencia interactiva. Para la evaluación, los estudiantes pueden elegir entre escribir un resumen, grabar un video explicando el tema o construir un modelo con materiales reciclables. Así se cumplen los tres principios del DUA (Novak & Rodriguez, 2016).

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) es una herramienta poderosa dentro del DUA. Para personalizar el aprendizaje se pueden utilizar plataformas digitales, lectores de texto, subtítulos automáticos, juegos interactivos o aplicaciones de

accesibilidad. No obstante, es importante que el enfoque no se limite al uso de tecnología se centre en estrategias pedagógicas inclusivas. El trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el uso de rutinas de pensamiento y la enseñanza explícita son metodologías que se alinean con el DUA. Estas prácticas permiten integrar a todos los estudiantes en procesos significativos, independientemente de sus características individuales. Implementar el DUA requiere planificación institucional: capacitaciones docentes, evaluación de materiales curriculares, ajustes en la evaluación y compromiso de toda la comunidad educativa. Así se puede construir una escuela que valore y acoja la diversidad de verdad.

El DUA aporta múltiples beneficios tanto para estudiantes con necesidades específicas como para el resto del alumnado, sin embargo, requiere planificación institucional: capacitaciones docentes, evaluación de materiales curriculares, ajustes en la evaluación y compromiso de toda la comunidad educativa. Así se puede construir una escuela que valore y acoja la diversidad de verdad. Una de las principales ventajas es que promueve la equidad educativa, ya que no parte de un modelo estándar al que todos deben adaptarse, ofrece caminos diversos para que todos alcancen los objetivos de aprendizaje. Desde la perspectiva de la inclusión, el DUA reduce las barreras al aprendizaje que suelen surgir cuando el currículo se diseña de forma rígida. Al anticiparse a la diversidad, el DUA minimiza la necesidad de adaptaciones posteriores, lo que favorece la participación plena de estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje, talentos específicos o contextos vulnerables (Echeita, 2019).

Este enfoque mejora la motivación y el rendimiento académico. Cuando los estudiantes se sienten tomados en cuenta, valorados y pueden elegir cómo aprender y demostrar lo que saben, su implicación y confianza aumentan. Se fomenta la autonomía, la autorregulación y la creatividad, habilidades esenciales para el siglo XXI (Ryan & Deci, 2020). Otra ventaja es que el DUA transforma la enseñanza tradicional. Obliga a los docentes a reflexionar sobre su práctica, a cuestionar lo que dan por sentado y a innovar en su forma de enseñar. Esto enriquece la experiencia profesional y fortalece el sentido ético de la educación como derecho universal.

El DUA beneficia a los estudiantes con necesidades específicas, y a toda la comunidad educativa, al promover una cultura más inclusiva,

flexible y empática. Es un enfoque que demuestra que no hay estudiantes “normales” o “diferentes”, múltiples maneras de aprender que deben ser reconocidas y valoradas.

Buenas prácticas en inclusión de estudiantes con NEE

La inclusión educativa representa un compromiso ético y pedagógico fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o contextuales. En particular, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no asociadas a discapacidad requieren prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan a sus barreras específicas de aprendizaje, sin caer en la estigmatización o exclusión. Según Booth y Ainscow (2015), “la inclusión no consiste simplemente en integrar a todos en el aula, en crear culturas, políticas y prácticas que celebren la diversidad y eliminen las barreras al aprendizaje y la participación” (p. 16). En este contexto, las buenas prácticas se centran en la identificación oportuna, las adaptaciones curriculares pertinentes y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan el desarrollo integral de cada estudiante.

Rol del departamento de consejería estudiantil (DECE)

El DECE tiene como función principal dar seguimiento a los estudiantes referidos. Por su parte, la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) cumple dos responsabilidades: supervisar el accionar de los DECE para asegurar que se dé un adecuado seguimiento a los casos, y canalizar la atención hacia las unidades correspondientes del MSP para las evaluaciones e intervenciones necesarias. Una vez determinada la Necesidad Educativa Especial (NEE) del estudiante, se diseñan e implementan estrategias específicas, como las adaptaciones curriculares pertinentes, elaboradas por el docente apoyado por el equipo interdisciplinario de la institución (MINEDUC, 2019).

El rol del docente en contextos de inclusión educativa

El docente es esencial en la identificación temprana de señales asociadas a Necesidades Educativas Especiales (NEE), un componente

crítico para implementar respuestas pedagógicas oportunas y diferenciadas. Esta labor requiere la ejecución de procesos de observación sistemática y contextualizada en el entorno escolar, con el objetivo de detectar indicadores como dificultades persistentes en el aprendizaje, comportamientos atípicos (hiperactividad, retraimiento o agresividad), alteraciones en la comunicación oral o en la comprensión del lenguaje, así como limitaciones en la motricidad fina o gruesa.

Según la American Psychiatric Association (APA, 2022), algunos de estos indicadores pueden coincidir con criterios diagnósticos clínicos estandarizados. No corresponde al docente realizar diagnósticos ni emitir juicios clínicos, sino derivar los casos pertinentes a los equipos especializados, respetando los protocolos institucionales y garantizando la objetividad del proceso. Es fundamental que las observaciones docentes sean contrastadas con la información proporcionada por la familia, debido a la incidencia directa del entorno sociocultural en el desarrollo del estudiante.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), el primer paso en el abordaje de las NEE consiste en su identificación precisa. Para ello, el docente debe elaborar un informe descriptivo que documente las dificultades observadas durante el desempeño académico y conductual del estudiante. Después, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) solicitará un cuestionario diagnóstico para detectar posibles barreras en el aprendizaje y la participación. Ambos documentos serán remitidos al DECE institucional o, en su defecto, a la entidad designada por el Distrito Educativo, para validar la existencia de una NEE.

En las instituciones fiscales que no disponen de un DECE, la documentación será canalizada a través de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI). En el caso del sector educativo privado, corresponde a los representantes legales gestionar la evaluación a través de un centro psicopedagógico o neuropsicológico autorizado. El objetivo final es obtener un informe técnico con las acciones pedagógicas individualizadas por el DECE (Ministerio de Educación, 2023).

El Ministerio de Salud Pública (MSP) es la entidad responsable de proporcionar atención especializada a estudiantes con NEE en

el sistema educativo fiscal, mediante servicios de terapia física, del lenguaje, ocupacional y psicológica. Este proceso demanda una articulación interinstitucional eficiente, que garantice un acompañamiento integral. En situaciones específicas, puede requerirse la participación de profesionales externos que complementen el abordaje terapéutico.

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con condiciones que requieren atención educativa diferenciada se benefician de manera significativa de un modelo de educación especial que responda a sus características particulares. En este contexto, es indispensable la implementación de adecuaciones curriculares y metodológicas, orientadas a facilitar la interacción significativa con el conocimiento. Estas adaptaciones pueden incluir la modificación del contenido, el uso de tecnologías de apoyo, o la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a los estilos de aprendizaje y ritmos individuales (Palacios-García, 2024).

La diversidad y la inclusión educativa promueven la equidad, el respeto por las diferencias y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación y la aceptación de la otredad. Estos principios fortalecen la convivencia escolar y forman ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad justa, plural y solidaria (Revilla et al., 2025).

Las adaptaciones curriculares constituyen modificaciones intencionadas en los diversos componentes del currículo: objetivos de aprendizaje, destrezas, metodologías, recursos didácticos, actividades, tiempos asignados, sistemas de evaluación y condiciones de acceso. Su finalidad es atender de manera pertinente y efectiva las NEE de cada estudiante (Ministerio de Educación, 2019).

La responsabilidad de diseñar e implementar estas adaptaciones recae principalmente en el docente, con el respaldo técnico del DECE y la coordinación de los equipos de área. La autoridad institucional correspondiente debe validar formalmente el documento de adaptación, y los representantes legales del estudiante deben participar activamente en el proceso, proporcionando información relevante y expresando su consentimiento mediante una carta de aceptación.

El diseño de adaptaciones curriculares debe regirse por principios pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación: flexibilidad,

centradas en el estudiante, contextualización, realismo, cooperación y participación. Estos principios orientan una práctica docente inclusiva, coherente con un enfoque de derechos y basada en la equidad educativa.

Adaptaciones curriculares y metodologías inclusivas

- **Adaptaciones curriculares según nivel de concreción:** los niveles de concreción curricular permiten adaptar el currículo nacional desde un diseño general hasta intervenciones específicas, garantizando así una educación inclusiva y pertinente. Según el Ministerio de Educación (2019):

El currículo se organiza en tres niveles de concreción: el macro currículo, que corresponde al modelo curricular nacional con un enfoque inclusivo y plurinacional; el meso currículo, que adapta el currículo a las particularidades de cada institución educativa mediante documentos como el PEI, PCI y PCA; y el micro currículo, que se enfoca en la planificación de aula y en las adaptaciones curriculares individuales registradas en el DIAC, atendiendo las necesidades específicas de los estudiantes .(p. 45)
A continuación, la Tabla 4, describe estos niveles para una mejor comprensión:

Tabla 4

Niveles de planificación curricular y sus características

Descripción	Descripción	Ejemplos / Documentos
Macro currículo	Diseño curricular general elaborado por el Ministerio de Educación. Refleja transformaciones ideológicas, pedagógicas y estructurales con enfoque inclusivo, plurinacional e intercultural	Currículo nacional obligatorio
Meso currículo	Planificación institucional que traduce el currículo nacional a la realidad de cada centro educativo, considerando su contexto y diversidad estudiantil.	Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Planificación Curricular Anual (PCA)
Micro currículo	Planificación de aula que responde a necesidades específicas de los estudiantes. Incluye adaptaciones curriculares individuales registradas en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)	Planificación de aula, Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)

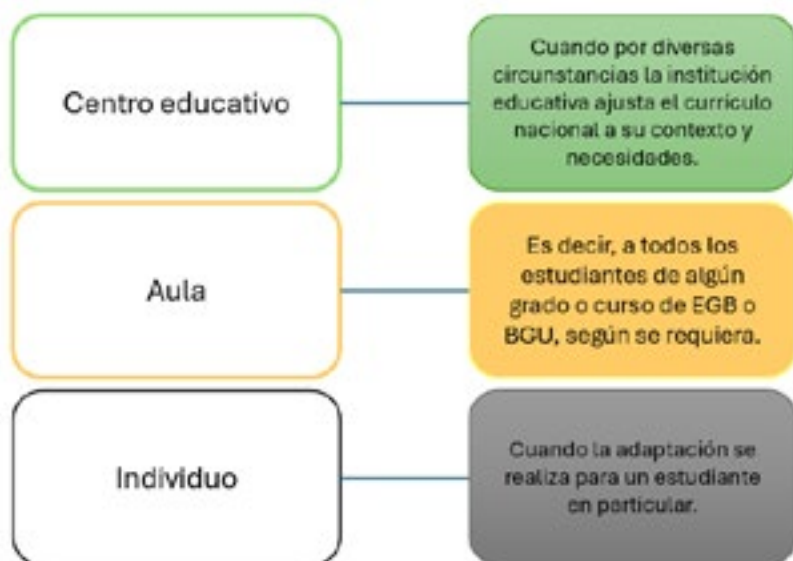
Fuente: Ministerio de Educación (2019)

Todo currículo debe responder preguntas clave como: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, así como ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿cuándo evaluar? De estas se derivan los elementos esenciales: objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación (MINEDUC, 2019).

- **Adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplica:** las adaptaciones curriculares constituyen un componente esencial en la construcción de sistemas educativos inclusivos y equitativos. Estas modificaciones pueden aplicarse en diferentes niveles de gestión y operación escolar, desde el centro educativo en su conjunto hasta el aula y el individuo, permitiendo ajustar el currículo nacional a contextos específicos, grupos de estudiantes o necesidades particulares. Esta diferenciación resulta clave para garantizar que todos los alumnos accedan a oportunidades de aprendizaje pertinentes y de calidad, favoreciendo la participación y el progreso académico. La Figura 2, sintetiza las adaptaciones curriculares según el ente en el que se aplican, de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (2019).

Figura 6

Adaptaciones curriculares en distintos niveles del sistema educativo



Fuente: Ministerio de Educación (2019)

- **Adaptaciones curriculares según grado de afectación:** las adaptaciones de acceso al currículo implican ajustes en aspectos como el entorno físico, los recursos y materiales disponibles, la infraestructura, el tiempo necesario para que el estudiante desarrolle una actividad, en los medios de comunicación utilizados.
- **Grado 1 de afectación:** de acuerdo con el Ministerio de Educación (2019), al realizar adaptaciones curriculares es importante considerar diferentes tipos de recursos, entre ellos:
 - **Recursos humanos:** incluyen al docente titular, los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y el equipo técnico de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI).
 - **Recursos espaciales:** es fundamental adaptar las condiciones físicas para garantizar el acceso a la inclusión.
 - **Recursos para la comunicación:** se requiere implementar sistemas de comunicación alternativos.
 - **Recursos materiales:** son aquellos materiales diseñados o adaptados para facilitar el aprendizaje y participación del estudiante.
- **Grado 2 o no significativa:** según el Ministerio de Educación (2019), este tipo de adaptación implica ajustes adicionales a los del grado 1, incorporando cambios en la metodología y en la evaluación. Los objetivos de aprendizaje y las destrezas con criterios de desempeño se mantienen iguales para todos los estudiantes. Las estrategias metodológicas y evaluativas deben ser flexibles, creativas, motivadoras y ajustadas a las necesidades individuales del alumnado.

Entre las estrategias que pueden aplicarse se encuentran:

- **Tutoría entre pares:** estudiantes con mayor dominio de conocimientos y habilidades colaboran con compañeros que requieren apoyo.

- **Grupo de apoyo docente:** educadores con experiencia en NEE brindan orientación al resto del personal; además, el DECE tiene la responsabilidad de acompañar y capacitar a los docentes en el proceso.
- **Centros de interés:** técnica que consiste en organizar el aula en distintos espacios de trabajo, cada uno con actividades que favorecen el desarrollo de habilidades específicas.
- **Proyectos:** Actividades grupales centradas en la creación y ejecución de un proyecto relacionado con los intereses de los estudiantes. El estudiante con NEE participa según sus capacidades y posibilidades.
- **Lectura en parejas:** especialmente útil en casos como la dislexia, permite que un compañero apoye leyendo en voz alta al estudiante que lo necesita.
- **Escritura colaborativa:** estrategia que consiste en la creación conjunta de un texto por parte de varios estudiantes, fomentando el trabajo en equipo y mejorando las habilidades de quienes enfrentan dificultades para expresar sus ideas por escrito.
- **Grado 3 o significativa:** para el Ministerio de Educación (2019), este tipo de adaptación implica modificaciones en los elementos incluidos en el grado 2 (metodología, evaluación, recursos, etc.), en los objetivos educativos y en las destrezas con sus respectivos criterios de desempeño. Se ajusta más profundamente el currículo para responder a las necesidades particulares del estudiante.

Entre las estrategias evaluativas que pueden aplicarse se encuentran:

- Evaluaciones orales: intercambio de preguntas y respuestas de manera verbal para valorar conocimientos.
- Evaluaciones escritas objetivas: compuestas por preguntas de opción múltiple, verdadero o falso, emparejamiento, completo y ordenamiento.

- **Evaluación actitudinal objetiva:** observación sistemática del esfuerzo y compromiso del estudiante con necesidades educativas específicas.
- **Conversatorios:** actividad basada en una lectura o video, donde cada estudiante expresa la idea principal y comparte su opinión.
- **Rúbricas:** herramientas en forma de matrices que permiten evaluar distintos aspectos de una tarea específica.
- **Otras formas de evaluación:** para estudiantes con dificultades en lectura o escritura, se pueden utilizar productos alternativos como maquetas, collages o dibujos en lugar de trabajos escritos.

Adaptaciones curriculares según duración: en el ámbito educativo, las adaptaciones curriculares son ajustes deliberados realizados para atender la diversidad del estudiantado, especialmente concentradas en aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). Entre los ejes de clasificación, la duración de la adaptación es una dimensión clave: se distinguen las adaptaciones temporales y permanentes, ver Tabla 5. Comprender esta distinción permite a los equipos docentes y técnicos diseñar procesos educativos más ajustados, eficaces e inclusivos (Loor & Aucapiña, 2020).

Tabla 5

Clasificación de las adaptaciones curriculares según su duración

Duración	Grado de intervención	Ejemplos típicos
Temporal	Acceso o no significativa	Tiempo extra, tutorías, apoyo físico leve
Permanente	No significativa o significativa	Objetivos modificados, cambios metodológicos, supresión de contenidos

Fuente: Loor y Aucapiña (2020)

Estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas específicas

Las estrategias pedagógicas inclusivas consisten en un conjunto de herramientas y enfoques que permiten al docente responder a la diversidad presente en el aula, sin distinción de características físicas, sociales, económicas o culturales. Cada estudiante posee necesidades particulares, por lo que es fundamental que la enseñanza se adapte para garantizar su aprendizaje y desarrollo integral. En la actualidad, estas estrategias promueven la participación y el desarrollo de valores como la empatía, el respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad. Para ello, es indispensable que los docentes cuenten con la preparación necesaria para aplicar metodologías pertinentes a las necesidades de cada estudiante (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Este proceso implica observar y comprender características específicas de todos los estudiantes que presenten alguna barrera que obstaculice su aprendizaje, se debe llevar de manera cuidadosa y sistemática diferentes métodos y estrategias que ayuden con las necesidades de cada estudiante.

• Estrategias según el tipo de necesidad

Trastornos del aprendizaje

- Utilizar material auditivo.
- Volver concreto el aprendizaje.
- Usar manipulativos: (Carteles con imágenes, tarjetas con sílabas, dados y bloques).
- Utilizar objetos tangibles: (Plastilina, puzzles, rompecabezas de palabras o números y juegos de memoria con imágenes o sonidos).
- Incorporar objetos familiares para los estudiantes (cotidianos):
- Hacer una evaluación diferenciada.
- Utilizar material visual.

- Motivar al estudiante a cumplir tareas pequeñas.

Trastornos del comportamiento

- Dar mayor tiempo para responder (verbalmente y por escrito).
- Dividir las actividades en pasos cortos.
- Modelar las instrucciones para una actividad.
- Explicar las instrucciones utilizando material visual.
- Proporcionar instrucciones claras.
- Explicar lo que se espera del estudiante de forma clara y consistente a lo largo del día.
- Mantener la calma frente a comportamientos inadecuados.
- Utilizar diferentes técnicas de modificación de conducta (TMDC).
- Trabajar la espera de turnos.
- Reforzar una conducta positiva o adecuada cuando la haya.

Dotación superior

- Dar importancia a sus intereses para motivarlos.
- Crear actividades extras relacionadas a su tema de interés.
- Crear actividades de acuerdo con sus capacidades.
- Fomentar actividades más complejas.
- Facilitar material para propiciar la investigación de diferentes temas.
- Realizar adaptaciones curriculares.
- Crear momentos de enseñanza en los que los estudiantes aprendan a aceptar sus errores.

Trastornos generalizados del desarrollo

- Observar qué estímulos ambientales pueden ser molestos para el estudiante (sensorial).
- Hacer adaptaciones tomando en cuenta la sensibilidad sensorial que tenga y demuestre el estudiante.
- Realizar un plan de modificación de comportamientos. Trabajar en áreas de necesidad del estudiante (motricidad fina y gruesa, lenguaje o sociabilización).
- Hacer adaptaciones curriculares.
- Modificar actividades de acuerdo con las capacidades del estudiante.
- Usar material visual.
- Utilizar distintas formas de comunicación (pictogramas, lengua de señas).
- Crear actividades que enseñen habilidades y comportamientos sociales.
- Usar el trabajo en grupos para promover la aceptación y socialización.
- Tener reglas y rutinas claras.
- Anticipar cualquier modificación de horario para evitar ansiedad en el estudiante.

Estigmas y mitos comunes sobre la discapacidad

Comprender la discapacidad desde los derechos humanos y el modelo social implica reconocer que no es solo una condición médica o biológica de construcción social surgida de la interacción entre las características individuales de una persona y las barreras físicas, sociales y culturales de su entorno (Navarro, 2023). Esta visión representa un cambio fundamental respecto al modelo médico tradicional, ya que no centra el problema en la persona, en la necesidad de transformar la sociedad para garantizar la igualdad de

oportunidades y el pleno ejercicio de derechos. A pesar de los avances teóricos y normativos, persisten numerosos mitos y prejuicios que alimentan la discriminación y dificultan la inclusión, especialmente en el ámbito educativo (Samaniego Jiménez et al., 2024). A continuación, se analizan algunos de los estigmas más comunes, con base en investigaciones actuales, para fomentar una visión más justa, empática y basada en evidencia.

- **La discapacidad no es una enfermedad:** una de las ideas erróneas más arraigadas es creer que tener una discapacidad equivale a estar enfermo. Esta confusión proviene de una mirada reduccionista que asocia toda condición diferente con la necesidad de tratamiento o cura. Sin embargo, muchas discapacidades no tienen origen en enfermedades, se derivan de factores genéticos, accidentes, envejecimiento o condiciones congénitas. En México, el 34% de las discapacidades se deben a enfermedades, mientras que un 23% está vinculado con la edad avanzada, un 16% con condiciones de nacimiento y un 15% con accidentes (Baumed, 2023). La Organización de las Naciones Unidas enfatiza que la discapacidad no debe ser vista como una patología, más bien como una condición que requiere eliminar las barreras físicas, sociales y actitudinales que impiden la participación plena de las personas en la sociedad.

- **No todas las personas con discapacidad desean dejar de serlo:** existe la idea generalizada de que las personas con discapacidad anhelan ser “curadas” o librarse de su condición. Esta visión parte de una concepción negativa de la discapacidad, como si se tratara de un error o defecto que debe corregirse. Muchos estudios demuestran que estas personas desean vivir en una sociedad que las respete, que valore sus capacidades y que les brinde oportunidades de desarrollo y participación que a cualquier otra persona (ONU DESA, 2024). Para muchas personas, la discapacidad forma parte de su identidad y no representa necesariamente un obstáculo a eliminar, una característica de su vida que han aprendido a integrar y con la cual pueden desarrollarse plenamente si reciben los apoyos adecuados.

- **No todas las discapacidades implican discapacidad intelectual:** un prejuicio muy extendido es suponer que todas las personas con discapacidad tienen limitaciones cognitivas o dificultades de aprendizaje. Esta generalización es errónea y perjudicial, ya que invisibiliza la diversidad existente dentro del

colectivo. Existen muchos tipos de discapacidad física, sensorial, psicosocial, intelectual, entre otras, y la presencia de una discapacidad física o sensorial no implica en absoluto una afectación en la capacidad intelectual (Baumed, 2023). Por ejemplo, las personas con discapacidad visual o auditiva pueden acceder a niveles educativos superiores, ejercer profesiones complejas y destacarse en diversos campos, demostrando que la inteligencia no está determinada por la presencia o ausencia de una discapacidad (Samaniego Jiménez et al., 2024).

- **Las personas con discapacidad no son una carga social:** otro estigma dañino es considerar que las personas con discapacidad representan un peso económico para la sociedad, debido a que requieren apoyos o ajustes especiales. Este enfoque ignora las múltiples contribuciones que pueden realizar si se les ofrecen las condiciones adecuadas. Este estudio destaca que la inclusión laboral aporta beneficios significativos como la mejora del bienestar emocional, la autonomía financiera, la integración social y desafíos legislativos y culturales que persisten para una inclusión efectiva (Santana & Pinargote, 2025). Las empresas inclusivas tienden a ser más innovadoras, resilientes y productivas, y las inversiones en accesibilidad y diversidad humana tienen un impacto positivo a largo plazo.
- **Las personas con discapacidad pueden trabajar y ser altamente productivas:** en relación con el mito anterior, todavía se piensa que las personas con discapacidad no pueden desempeñar un trabajo o que su rendimiento será inferior. Sin embargo, la evidencia demuestra lo contrario. Con ajustes razonables, como adaptar espacios físicos, implementar tecnología accesible o flexibilizar horarios, muchas personas con discapacidad pueden desarrollar con eficacia una amplia gama de tareas laborales (Aksnes & Ulstein, 2024). En muchos casos, incluso superan las expectativas de productividad. Lo fundamental es eliminar las barreras existentes en el entorno laboral y fomentar una cultura organizacional inclusiva y respetuosa.
- **No todas las personas con discapacidad son iguales:** un error frecuente en el discurso público es tratar a las personas con discapacidad como un grupo homogéneo. En realidad, la discapacidad abarca una amplia variedad de condiciones más de 200 tipos

distintos, cada una con características, desafíos y potencialidades únicas (Samaniego Jiménez et al., 2024). Esta diversidad exige un enfoque personalizado en la formulación de políticas públicas, estrategias educativas y sistemas de apoyo. Generalizar impide el diseño de soluciones eficaces y reproduce estigmas que dificultan la participación plena de estas personas.

- **Las personas con discapacidad sensorial pueden vivir una vida plena:** se suele asumir que quienes tienen discapacidad visual o auditiva llevan una vida limitada o incompleta. Sin embargo, cuando existen apoyos adecuados, tecnología asistida y entornos accesibles, estas personas pueden desarrollarse personal, social y profesionalmente con plena autonomía (Aguila, 2025). La clave no está en la condición en sí, en las oportunidades que ofrece la sociedad para que cada individuo despliega su potencial.

- **No todas necesitan cuidados constantes:** es común pensar que todas las personas con discapacidad dependen del cuidado permanente de otros. En realidad, muchas pueden tomar decisiones, gestionar su vida diaria y vivir autónomamente, si tienen las herramientas y el entorno apropiado (Jaramillo Ruiz et al., 2023). La sobreprotección, lejos de ayudar, puede limitar su desarrollo y perpetuar la dependencia. Promover la autonomía es esencial para el bienestar y la inclusión.

- **La educación regular sí es una opción válida:** durante décadas, se consideró que las personas con discapacidad sólo podían asistir a instituciones de educación especial. Sin embargo, investigaciones actuales demuestran que la inclusión en aulas regulares, con los apoyos y ajustes pertinentes, mejora los aprendizajes académicos, fortalece las habilidades sociales y contribuye a una cultura escolar más justa y solidaria (Samaniego et al., 2024). La segregación educativa limita el potencial de estos estudiantes, y refuerza la exclusión social.

- **Las personas con discapacidad pueden formar una familia:** persiste la creencia de que las personas con discapacidad no pueden asumir responsabilidades familiares o ejercer la parentalidad. Sin embargo, existen numerosos casos documentados de personas con discapacidad que, con apoyos adecuados, han formado familias

estables y han criado hijos con éxito (Baumed, 2023). La capacidad de cuidar, amar y educar no está determinada por una condición física o sensorial, por las redes de apoyo y el acceso a condiciones de equidad.

- **Pueden tomar decisiones sobre su vida:** la infantilización de las personas con discapacidad lleva a la falsa idea de que no pueden tomar decisiones importantes. No obstante, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a la autonomía y a la toma de decisiones informadas, siempre que se ofrezcan los apoyos necesarios (Arias, 2025). Favorecer su autodeterminación fortalece su autoestima y bienestar general.
- **La movilidad independiente es posible:** gracias a los avances tecnológicos y a una mejor accesibilidad urbana, cada vez más personas con discapacidad logran desplazarse de forma independiente. La posibilidad de viajar o movilizarse no depende exclusivamente de sus condiciones físicas del diseño de entornos accesibles, el transporte inclusivo y la disponibilidad de herramientas de apoyo (Aguila, 2025).
- **Pueden ser agentes de cambio e innovación:** contrario al mito de la incapacidad, muchas personas con discapacidad participan activamente en el desarrollo de soluciones tecnológicas, programas accesibles y herramientas innovadoras que benefician a toda la sociedad. La diversidad funcional aporta miradas distintas y enriquece los procesos de diseño, creatividad e innovación (Aguila, 2025). Su experiencia es clave para construir entornos más inclusivos y humanos.
- **No todas las discapacidades son visibles:** es importante reconocer que existen discapacidades invisibles, como las psicosociales, mentales o ciertas enfermedades crónicas, que no se evidencian físicamente pero que impactan significativamente en la vida de las personas (Baumed, 2023). La falta de comprensión de estas condiciones puede generar discriminación, estigmatización e incluso negación de derechos. Visibilizar esta diversidad es esencial para la inclusión.
- **Vivir con discapacidad no es una tragedia:** es común asumir que una vida con discapacidad está marcada por el sufrimiento

o la resignación. Esta narrativa victimiza y limita a las personas, cuando en realidad, muchas de ellas llevan vidas plenas, activas y significativas, enfrentando desafíos con valentía y creatividad (Baumed, 2023). Cambiar esta mirada implica reconocer la dignidad, las capacidades y los logros de las personas con discapacidad como parte valiosa de la sociedad.

La persistencia de estos mitos revela la necesidad urgente de transformar los discursos sociales, educativos y culturales en torno a la discapacidad. Las barreras más grandes no se encuentran en las personas, sino en las actitudes, estructuras y políticas que perpetúan la exclusión. Promover una inclusión requiere desmontar estereotipos, fomentar la accesibilidad universal y respetar la diversidad humana con una sociedad informada, empática y comprometida con la equidad, garantizará que todas las personas, con o sin discapacidad, puedan desarrollar su potencial y ejercer sus derechos.

El impacto de la migración interna en el acceso a la educación en el Ecuador

La migración interna en Ecuador ha cobrado relevancia en las últimas décadas, convirtiéndose en un fenómeno social y económico que afecta a diversas regiones del país. El proceso migratorio implica el traslado de personas desde zonas rurales hacia áreas urbanas con el objetivo de buscar mejores condiciones de vida y oportunidades (Illicachi 2023). Este fenómeno conlleva diversas implicaciones en aspectos fundamentales, como el acceso a la educación. A medida que las familias migrantes se establecen en nuevas comunidades, enfrentan desafíos significativos que pueden impactar la continuidad y calidad educativa de niños y jóvenes. Factores como la falta de infraestructura adecuada, recursos limitados en las instituciones educativas y la adaptación cultural y lingüística son obstáculos que muchas comunidades enfrentan, lo que puede resultar en una desigualdad en el acceso a oportunidades educativas equitativas.

Según Torres (2023), “las políticas educativas existentes a menudo no contemplan las necesidades específicas de esta población migrante, lo que agrava la situación” (p.58). En el contexto ecuatoriano, es fundamental entender cómo la migración interna impacta en el

sistema educativo y qué estrategias se pueden implementar para mitigar las barreras que enfrentan estas familias. El estudio busca analizar estas dinámicas, aportando datos y reflexiones que sirvan de base para desarrollar políticas públicas efectivas que promuevan el acceso y la calidad educativa de niños y jóvenes migrantes internos en Ecuador.

Contexto de la migración interna en el Ecuador

De acuerdo con la Unidad de Migración (2024), el término migración interna se define como “movimiento de personas dentro del mismo país, por ejemplo, del campo a la ciudad o entre regiones” (p. 4). Lo que hace referencia a un cambio de residencia desde una localidad a otra, sin atravesar fronteras internacionales. Este fenómeno puede ser impulsado por diversas razones, incluyendo factores económicos, sociales, políticos y ambientales.

En el contexto ecuatoriano, la migración interna ha sido históricamente significativa, especialmente hacia las zonas urbanas desde áreas rurales, lo que corresponde a la búsqueda de mejores oportunidades laborales, acceso a servicios básicos y condiciones de vida más adecuada (Yanza, 2022). Este tipo de migración a menudo está asociado con la búsqueda de educación y la mejora en la calidad de vida. En Ecuador, la migración interna ha estado fuertemente influenciada por desastres naturales y fenómenos climáticos, que han forzado a comunidades completas a trasladarse a otras regiones en busca de seguridad y estabilidad.

La migración interna impacta a los individuos que se trasladan, tiene repercusiones en las localidades de origen destino, alterando estructuras demográficas y generando tanto desafíos como oportunidades en términos de acceso a servicios, incluyendo la educación para niños migrantes y sus familias, ya que a menudo implica la reubicación de los niños en nuevas instituciones educativas lo que puede generar progreso o desafíos relacionados con la adaptación cultural, la integración social, y la calidad educativa disponible (Bayona et al., 2024).

Ecuador se caracteriza por ser un país de origen, tránsito y destino para la migración tanto interna como internacional. En cuanto a

migración interna, las provincias de Manabí, Guayas, Los Ríos y Loja registran el mayor número de personas que han emigrado hacia otras partes del país, especialmente hacia los polos de atracción de Quito, Guayaquil y Cuenca por su dinámica económica y capacidad de producción. El último censo Revista Gestión (2024) demuestra que la provincia de “Manabí lidera esta tendencia migratoria con 503.394 migrantes internos, seguida por Guayas, con 299.734 migrantes; Los Ríos, con 248.848, y Loja, con 219.202”.

La migración interna en Ecuador se ha relacionado con factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación. La desigualdad económica entre las diferentes regiones del país, especialmente entre las áreas urbanas y rurales, determina las oportunidades educativas disponibles para los migrantes internos. Muchos de estos migrantes provienen de zonas rurales donde la pobreza es más prevalente y donde las instituciones educativas carecen de los recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad (Rendón, 2024). De igual manera, al trasladarse a ciudades en busca de mejores oportunidades, las familias migrantes a menudo enfrentan desafíos adicionales, como la falta de documentación, lo que les dificulta el acceso a servicios educativos, problemas de integración cultural y social que afectan su interacción en el sistema educativo local.

Los cambios en la estructura familiar a causa de la migración interna, como el desplazamiento de uno o ambos padres, impactan el acceso y la continuidad en la educación de los niños (Delfín et al., 2021), las familias que migran tienden a tener menos recursos económicos, lo que puede llevar a una disminución en la inversión educativa y, en consecuencia, el abandono escolar.

Asimismo, la informalidad en la que se encuentran muchos migrantes, caracterizada por empleos inestables y sin garantías, limita que las familias cuenten con ingresos fijos. Esta precariedad económica impacta directamente en su capacidad para cubrir los costos relacionados con la educación, como uniformes, útiles escolares y transporte (Bonal & González, 2021).

Impactos de la migración en el sistema educativo

La migración interna en Ecuador ha tenido un impacto significativo en el acceso a la educación, generando tanto efectos positivos como negativos en el sistema educativo del país. Este fenómeno ha generado una serie de impactos en la oferta, calidad, inclusión y equidad educativa, aspectos estructurales, pedagógicos, administrativos y socioemocionales del sistema educativo.

- **Impacto positivo**

Muchos migrantes se trasladan hacia áreas urbanas donde las oportunidades educativas son más variadas y accesibles, permitiendo que los niños y jóvenes puedan beneficiarse de una educación de mejor calidad y con mayores recursos. Esto incluye el acceso a infraestructuras escolares más adecuadas, personal docente capacitado y programas educativos diversificados que fomentan un aprendizaje integral (Rincón-Báez, 2024). La llegada de migrantes ha contribuido a una mayor diversidad cultural en las aulas, lo que enriquece el ambiente educativo y promueve valores de inclusión y respeto hacia tradiciones y costumbres.

Rincón-Báez (2024) sostiene que los migrantes suelen priorizar la educación como una herramienta fundamental para mejorar su calidad de vida, motivando a sus hijos a esforzarse y alcanzar niveles educativos más altos. Este enfoque se traduce en un aumento en las tasas de matrícula y asistencia escolar, especialmente en áreas que antes estaban desatendidas. La migración interna ha creado nuevas escuelas y se han fortalecido programas educativos, impulsando políticas públicas orientadas a mejorar el acceso y la calidad de la educación.

- **Impacto negativo**

Debido a la migración interna se presentan impactos negativos en el acceso a la educación, evidenciando desigualdades que afectan tanto a los migrantes como a las comunidades receptoras. Uno de los efectos adversos es la desestabilización familiar, ya que los movimientos migratorios suelen provocar la separación de los núcleos familiares, lo que provoca un entorno propicio para el abandono escolar. Muchos

jóvenes mencionan que al trasladarse junto a uno de sus progenitores, los estudiantes deben afrontar complejos procesos de adaptación a nuevos contextos educativos, lo que con frecuencia deriva en situaciones de deserción que ponen en riesgo su trayectoria académica y sus futuras oportunidades laborales. (Lafaurie, 2021). Además, la calidad de la educación puede afectar, ya que las instituciones en áreas receptoras no suelen contar con recursos suficientes para atender a muchos estudiantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

El aumento de la población estudiantil puede generar congestión en las aulas, reduciendo la atención personalizada y afectando el rendimiento académico de los alumnos. Igualmente, se observa que los migrantes internos suelen enfrentarse a discriminación y estigmatización, por su condición de migrantes, por la calidad de la educación que recibieron en sus lugares de origen, lo que puede causar sentimiento de marginación y exclusión.

Políticas educativas en respuesta a la migración

En Ecuador, las políticas educativas han tenido que adaptarse a la realidad de la migración interna, que ha influido considerablemente en el acceso a la educación. El marco legal en el país establece derechos fundamentales a la educación, reflejados en la constitución de 2008, que reconoce la educación como un derecho humano y una obligación del Estado. En este contexto, se han implementado estrategias específicas para atender a los migrantes internos, es decir “quienes enfrentan barreras estructurales y coyunturales que dificultan su acceso a una educación de calidad en distintos niveles educativos” (Universidad Nacional de Cuyo, 2024).

Entre las iniciativas gubernamentales más relevantes, se encuentran programas de becas y apoyos económicos que buscan facilitar el acceso a la educación en áreas rurales y urbanas afectadas por la migración. De igual forma, el acceso a la educación depende de la existencia de políticas inclusivas y de su implementación efectiva en las diferentes provincias y contextos locales, donde las particularidades socioeconómicas influyen en la asimilación de los migrantes internos en el sistema educativo. Jordán (2023) manifiesta que para mejorar esta situación se requieren políticas que aborden los aspectos

estructurales del sistema educativo, consideren la integración social y el apoyo psicosocial a los migrantes, favoreciendo así su permanencia y éxito académico.

Perspectivas de los migrantes sobre la educación

Las entrevistas realizadas a migrantes internos en diversas regiones de Ecuador revelan una realidad multifacética respecto al acceso a la educación. Por ejemplo, María una madre que emigró de la región Sierra a la costa en busca de mejores oportunidades laborales, manifestó que el traslado afectó directamente la matrícula escolar de sus hijos, quienes enfrentaron dificultades para adaptarse al nuevo contexto educativos, debido a diferencias en el currículo y en la disponibilidad de recursos (Illicachi, 2023).

A su vez, Carlos, un joven que emigró junto a su familia, destacó que la falta de información sobre las instituciones educativas en su nuevo lugar de residencia complicó su proceso de inscripción, lo que le llevó a perder un año escolar, pero las entrevistas evidenciaron las resiliencias de esta familia, por ejemplo, Ana, quien, a pesar de las dificultades específicas que comenzó a enfrentarse tras la migración, se organizó con otras madres en su comunidad para crear un grupo de apoyo educativo que facilitara el intercambio de información sobre becas y programas de refuerzo escolar (Jiménez & Loor, 2025). Los testimonios subrayan los retos de los migrantes en el acceso a la educación, muestran la solidaridad y el esfuerzo comunitario como respuestas a la falta de recursos geográficos.

Para mejorar el acceso a la educación en el contexto de la migración interna en Ecuador, es fundamental implementar recomendaciones concretas que aborden las barreras de los migrantes. La promoción de políticas públicas inclusivas es fundamental para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito educativo de niños y jóvenes migrantes, superando barreras legales, culturales y socioeconómicas que dificultan su integración (UNESCO IIEP, 2021). Así, garantizando su derecho a la educación sin discriminación. Esto implica desarrollar mecanismos que faciliten la convalidación de estudios previos.

Se debería implementar programas de acompañamiento escolar que ayuden a estos estudiantes a adaptarse a sus nuevos entornos

educativos y fomentar la capacitación y sensibilización de los docentes sobre las realidades y necesidades de los migrantes, para que puedan ofrecer un apoyo adecuado y contextualizado. Es esencial incrementar la inversión en infraestructura educativa en las localidades receptoras de migrantes, asegurando que existan suficientes escuelas de calidad que puedan albergar a la creciente población estudiantil y se debe considerar la implementación de programas de becas y ayudas económicas que aliviaran la carga financiera que representa la educación para las familias migrantes, la promoción de transporte escolar accesibles.

Es imperativo fortalecer la coordinación entre distintas instituciones gubernamentales para garantizar un enfoque integral en la atención a los migrantes, promoviendo así su acceso equitativo a la educación y contribuyendo al desarrollo social y económico del país.

Conclusiones

La inclusión educativa exige mucho más que la existencia de normas legales o principios abstractos requiere transformaciones profundas y sostenidas en la cultura institucional, en las prácticas pedagógicas y en la infraestructura de los sistemas educativos. Las barreras invisibles, como prejuicios, estigmas, carencias metodológicas o falta de recursos continúan limitando el acceso y la participación plena de estudiantes con necesidades diversas. Reconocer y derribar estas barreras es imprescindible para lograr una educación equitativa que realmente responda a la diversidad humana y garantice el derecho de cada persona a desarrollarse plenamente.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una respuesta pedagógica y ética a los desafíos de la diversidad en el aula. Su propuesta, basada en las neurociencias y en la flexibilidad curricular, busca anticipar las necesidades de todos los estudiantes, evitando intervenciones tardías que perpetúan la exclusión. Sin embargo, su implementación no es automática ni sencilla: requiere de una sólida capacitación docente, de recursos pedagógicos accesibles y de un cambio de mentalidad que conciba la diferencia como un valor y no como un problema.

La migración interna produce impactos positivos y negativos en el sistema educativo ecuatoriano, por un lado, las familias migrantes

encuentran en las zonas urbanas mayores oportunidades de acceso a una educación diversificada y de mejor calidad, enriqueciendo además la diversidad cultural en las aulas. No obstante, también se enfrentan a retos significativos como la adaptación curricular, la saturación de la infraestructura educativa y la persistencia de discriminación y estigmatización social. Esto revela la necesidad urgente de políticas públicas que garanticen el acceso físico a la educación y acompañen de forma integral el proceso de integración cultural, emocional y académica de los estudiantes migrantes.

Los estigmas y mitos en torno a la discapacidad persisten de manera preocupante, alimentando discursos sociales y educativos que limitan las posibilidades de inclusión real. Ideas erróneas como considerar la discapacidad exclusivamente desde un enfoque médico, o asumir que las personas con discapacidad no pueden integrarse plenamente en la sociedad, perpetúan exclusiones y profundizan desigualdades. Superar estas concepciones implica una transformación cultural que valore la diversidad como riqueza y no como déficit. Es necesario fomentar la sensibilización social, la formación docente en derechos humanos y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas que rompan con visiones deficitarias.

Cómic

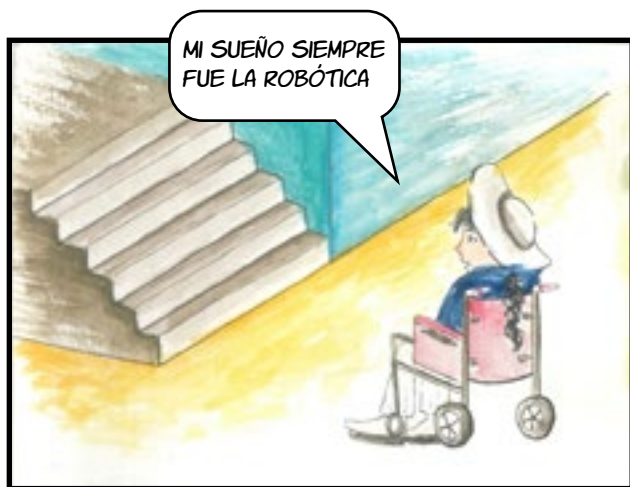
Barreras invisibles

Llevando sueños más allá de los límites	148
El asiento del respeto	153
Jugando con la diversidad	156
Un libro para todos	160
Aprendiendo juntos	168
Letras que bailan al ritmo de un mundo nuevo	173
Nuevos horizontes	177
Visiones ancestrales, caminos futuros	180
Explorando juntos	183
Uniendo barreras, separando diferencias	187
Todas las voces cuentan	189
Un espacio para todos	193

LLEVANDO SUEÑOS MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES

Mateo Quispe de 17 años de edad vive en un pequeño pueblo en lo alto de la Sierra Ecuador, donde el viento frío y los paisajes andinos han sido su hogar desde siempre. Pausado en una silla de ruedas desde niño por eso se ha definido quién es. Hoy vive con sus padrinos mientras su madre trabaja para pagarle sus estudios. A lo largo de su vida ha aprendido a enfrentarse a un mundo que muchas veces olvida a personas como él, desde pequeño la tecnología lo ha fascinado. Pasa horas desarmando radios aprendiendo sobre circuitos y soñando con construir sus propios inventos ahora, al dar el gran salto a la Universidad pública descubre la existencia de un club de robótica, algo que siempre había anhelado, sin embargo esta nueva etapa también le trae retos inesperados tales como un entorno que no está diseñado para la accesibilidad y un ritmo más exigente y la necesidad de adaptarse sin el apoyo al que estaba acostumbrado







YO ESCUCHÉ QUE HAY UN CHICO CON NECESIDADES ESPECIALES.



Los amigos de Mateo organizaron las pancartas y toda la protesta con rapidez y se aseguraron de que cada mensaje fuera claro y que nadie quedara afuera. Juntos hicieron sonar una sola voz.



HAY MUCHOS CARTELES POR TODOS LADOS.



TENGO QUE ARREGLAR ESTE DESORDEN.



SEÑOR DIRECTOR, TODO EL COLEGIO ESTÁ EN CONTRA DE QUE SE EXCLUYA A MATEO DEL CLUB DE ROBÓTICA. PEDIMOS QUE SE DÉ UNA SOLUCIÓN A ESTE CASO. POR FAVOR.



¿QUIÉN HIZO TODO ESTO?



¡TODOS APOYAMOS A MATEO!



DIRECTOR: YA CHICOS, LES PROMETO QUE HAREMOS ALGO AL RESPECTO. PERO, POR FAVOR, DETENGAN ESTA PROTESTA Y QUITEN LOS CARTELES.



¡LA VERDADERA DISCAPACIDAD ESTÁ EN LA DISCRIMINACIÓN!



El director está de acuerdo con la idea de que se haga algo al respecto. Tras la protesta organizada, el director reconoció la importancia del caso y se comprometió a dar soluciones para mejorar la accesibilidad en la educación.

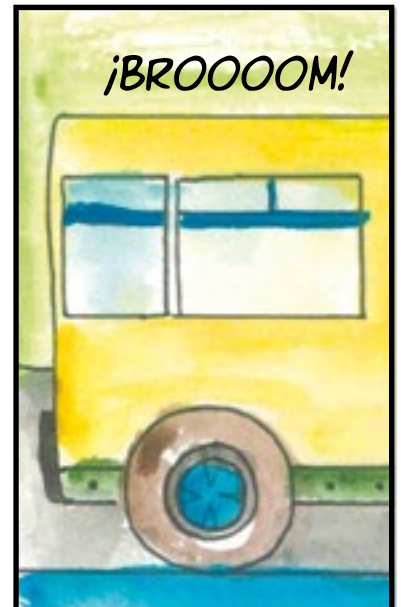
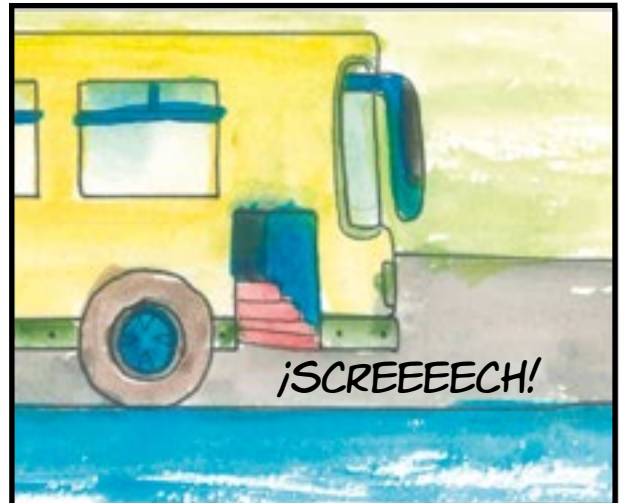


MATEO, LAS AUTORIDADES DEL COLEGIO HAN DECIDIDO IMPULSAR LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ASCENSOR, PARA QUE TÚ Y TODOS LOS ESTUDIANTES QUE LO NECESITEN PUEDAN SUBIR AL QUINTO PISO. ME DISCULPO ANTE TODOS, Y TE PROMETO QUE, CON UN TRABAJO CONJUNTO, VAMOS A ROMPER ESTAS BARRERAS INVISIBLES.

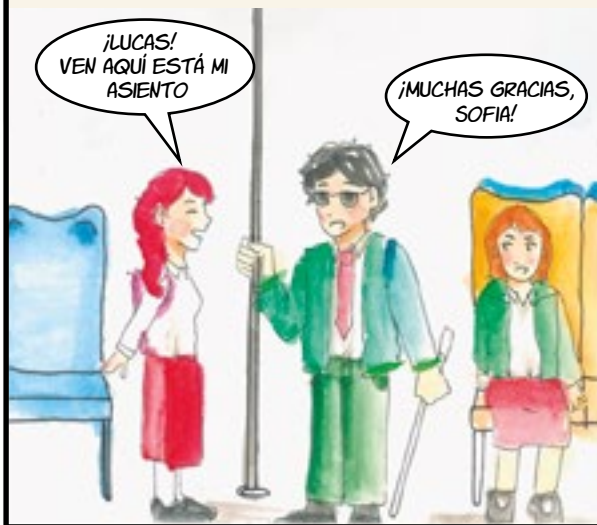


DISCÚLPANOS, MATEO. TÚ NOS ENSEÑASTE QUE LAS BARRERAS INVISIBLES NO EXISTEN.

EL ASIENTO DEL RESPETO



Sofía cede el asiento a Lucas.



Sofía está decidida a cambiar el pensamiento de la escuela.





JUGANDO CON LA DIVERSIDAD

Una mañana soleada en la cancha de la escuela.. Sumak y Danny observan el partido desde el borde del campo.



El sol y la pérdida del partido hacía que los estudiantes se frustraran...



Martín se queja de las condiciones de la cancha.



Sumak observa sus tortas (frijoles grandes) y recuerda un juego de su comunidad.

Sumak se acerca con timidez hacia sus compañeros y sugiere jugar chunkana con tortas, un juego tradicional de su comunidad.



Los compañeros muestran curiosidad.





Sumak lanza primero y logra sacar la torta de Carlos del círculo.



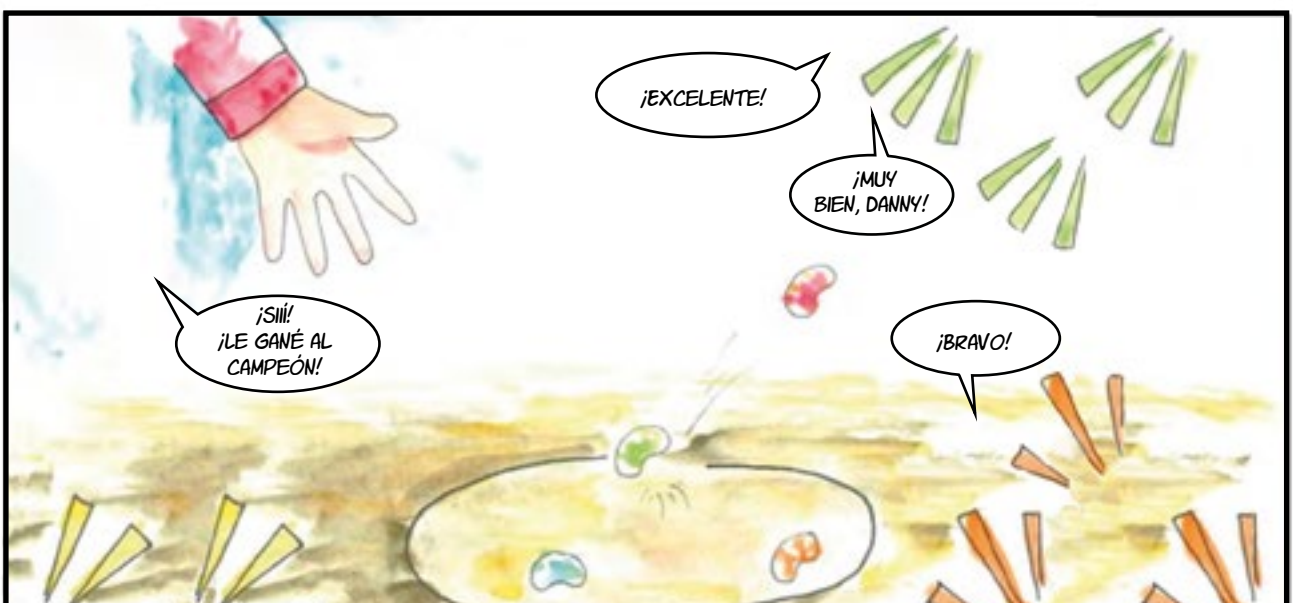
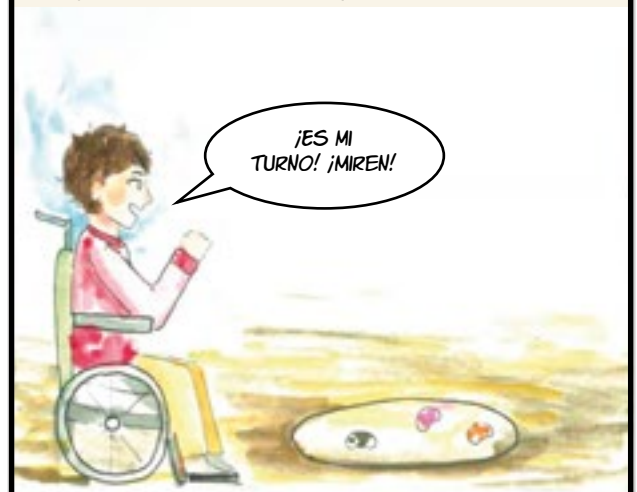
Jennifer y Martín sorprendidos, intentan lanzar pero, fallan.



Carlos logra sacar una torta.



Danny con emoción menciona que es su turno.



Danny logra sacar una torta y todos aplauden por su logro...



UN LIBRO PARA TODOS



El problema con los libros



Un día normal en el aula. La profesora Elena reparte libros nuevos para la lectura en clase.

La profesora Elena entra al aula con una pila de libros.



Los estudiantes reciben los libros emocionados y comienzan a leer.

Carlos recibe su libro y pasa las manos sobre las páginas, pero frunce el ceño.





Martín escucha la conversación y se acerca, curioso.







La profesora Elena investiga opciones para hacer el aula más inclusiva.



La profesora Elena en la sala de profesores, investigando en su computadora.



En la oficina del director, hablando con el director Ramírez.



Mientras tanto, en el aula, Sofía y Martín idean un plan.

MIENTRAS
CONSEGUIMOS LOS LIBROS,
PODRÍAMOS GRABAR EN AUDIO
LOS CAPÍTULO PARA
CARLOS



¡ESO ES GENIAL!
ASÍ PODRÁ SEGUIR LA
LECTURA.



La profesora regresa con una sonrisa.

CLASE, MIENTRAS
CONSEGUIMOS LOS LIBROS EN
BRAILLE, HAREMOS ALGO
ESPECIAL. ¿QUIÉN QUIERE AYUDAR
A GRABAR LOS TEXTOS PARA
CARLOS?



Los estudiantes levantan la mano,
entusiasmados.

¡NOSOTROS!

¡NOSOTROS!



Toda la clase se une para hacer la lectura accesible en otro escenario, estudio de grabación.



Sofía y Martín grabando en audio los capítulos del libro.



Carlos escuchando los audios en su tablet, sonriendo.



FIN

APRENDIENDO JUNTOS



Escena 1: El reto en el aula.

El aula está llena de estudiantes atentos. El profesor Luis está explicando la historia de las civilizaciones antiguas con ayuda de un pizarrón, pero solo habla sin apoyos visuales ni subtítulos.



Juan, su amigo, nota su frustración y le toca el brazo.



El profesor Luis sigue hablando, escribiendo en el pizarrón.



María suspira y deja de tomar apuntes. Mira a su alrededor, viendo a sus compañeros escribir sin problema



Juan levanta la mano.



El profesor se detiene y funce el ceño



El profesor parece pensativo.

NO LO HABÍA CONSIDERADO...
DÉJENME PENSAR EN UNA
SOLUCIÓN.



Escena 2: buscando soluciones
Después de la clase, Juan y María se acerca al profesor Luis para hablar del problema



PROFE, HAY FORMAS DE
HACER LA CLASE MÁS
ACCESIBLE. ¿PODEMOS
BUSCAR UNA SOLUCIÓN?



El profesor busca información en su computadora y descubre la opción de contratar una intérprete de lengua de señas

¡AQUÍ ESTÁ!
PODEMOS
SOLICITAR UNA
INTÉRPRETE.



Juan sonríe emocionado y le muestra la información a María en señas.

¡HABRÁ UNA
INTÉRPRETE
EN CLASE!

¡ESO SERÍA
GENIAL!



María sonríe ampliamente, emocionada porque ya va a tener su intérprete en clases

Escena 3: Implementando el cambio.
Días después una nueva persona entra en el aula junto al profesor.



¡GRACIAS
PROFESOR!

Laura se coloca al lado del profesor y empieza a interpretar mientras el habla



María sigue la explicación sin problemas, tomando notas entusiasmada.



Juan le sonríe y le muestra su cuaderno.



Escena 3
Cambios por un aprendizaje mejor
(Después del cambio todos los chicos están felices)



En el recreo, Juan y otros compañeros practican señas con Laura





**LETRAS QUE BAILAN
AL RITMO DE UN
MUNDO NUEVO**





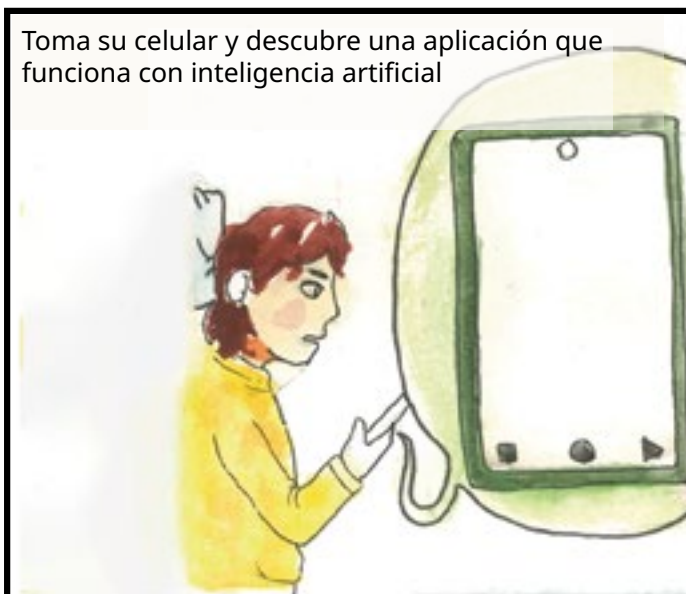
OJALÁ ME INCLUYAN Y PUEDA PARTICIPAR



*Lucía empieza a recibir una serie de malos comentarios. Sin embargo, ella prefiere quedarse callada



Toma su celular y descubre una aplicación que funciona con inteligencia artificial



Texto a voz con inteligencia artificial



HOLA, QUIERO DECIRLES QUE ENCONTRÉ UN DISPOSITIVO PARA HABLAR CON USTEDES

"PARA HABLAR CON USTEDES", JA, JA.

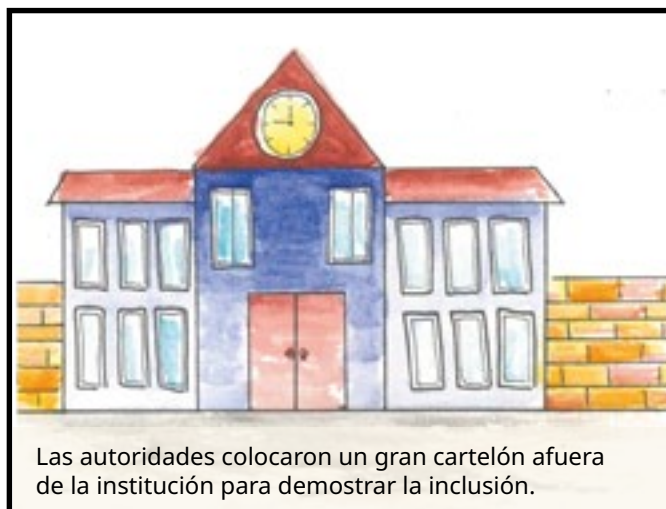
ES VERDAD, ¡SUENA COMO UN ROBOT!

JA, JA, JA, ¡SUENA COMO UN ROBOT!



¿POR QUÉ SON TAN MALOS CONMIGO?





FIN

NUEVOS HORIZONTES







FIN

VISIONES ANCESTRALES





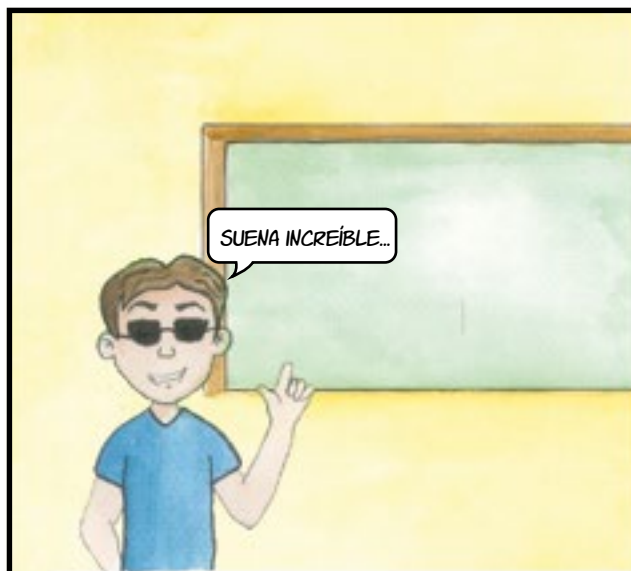


YO NO QUIERO QUE ME ESCUCHEN SÓLO A MÍ... QUIERO QUE ESCUCHEN A TODAS LAS PERSONAS QUE NUNCA FUERON TOMADAS EN CUENTA, PERO QUE SIEMPRE TUVIERON INFORMACIÓN VALIOSA.



EXPLORANDO JUNTOS









UNIENDO BARRERAS, SEPARANDO DIFERENCIAS

Mateo y su familia acaban de mudarse de Quito a Loreto, una ciudad del Amazonas, porque sus padres han encontrado un trabajo mejor. Hoy es su primer día en una nueva escuela



Maya una profesora de la escuela se acerca con una sonrisa a Mateo



Poco a poco, Mateo aprende a hablar kichwa, y empieza a tener más sentido para él



En el recreo Josué le enseñan a Mateo muchas palabras más.



Durante el recreo, Josué e Inti le enseñan a Mateo más palabras en kichwa



Días después en clases



FIN

TODAS LAS VOCES CUENTAN

En el año 2023, un estudiante Indígena Kichwa Otavalo obtiene una beca para estudiar en un prestigioso Colegio de la ciudad de Quito-Ecuador. Con entusiasmo y esperanza junto a su familia deciden mudarse a esta gran ciudad para comenzar una nueva etapa, sin imaginarse los grandes desafíos que les espera, especialmente con el idioma, pues su lengua materna es el Kichwa y tiene dificultades para hablar y leer fluidamente el español, misma que afecta la interrelación con los compañeros del aula y es sujeto de burla de algunos compañeros.

PRIMERA SEMANA DE CLASES

Aula de Lengua y Literatura.

Era una mañana tranquila en el aula; la luz del sol entraba por las ventanas iluminando los rostros. La profesora Laura de Lengua y Literatura había organizado una actividad de lectura en voz alta. Uno a uno, los estudiantes pasaban al frente para leer un fragmento del texto asignado. Algunos lo hacen con seguridad, otros con cierta timidez, pero ninguno parecía tener problemas... hasta que llegó el turno de Sayri.VV

La profesora revisa la lista y anuncia con voz firme.



Sayri toma el libro con ambas manos y respira hondo

Sayri empieza a leer, pero pronuncia cada palabra con dificultad



Un murmullo se extiende entre sus compañeros



Sayri avergonzado, baja la mirada. En su mente se pregunta con frustración, ¿Porqué no aprendí español desde niño?

Justo cuando las risas comienzan a llenar el aula, la firme voz de la profesora interrumpe la actividad, llamando la atención de todos. Explica que Sayri está aprendiendo y que es su segundo idioma, haciéndoles reflexionar sobre como se sentirían en su lugar



Sayri con lágrimas en los ojos, siente que por primera vez alguien lo comprende



El aula queda en silencio



EL EXPERIMENTO

La profesora Laura, con una sonrisa desafiante, les entrega un texto escrito en Kichwa.



Profesora Ana (serena) rompe el silencio con una reflexión:







UN ESPACIO PARA TODOS

Liam y Camila van con su padre de compras a un centro comercial algo antiguo, el cual no cumple con las normas de accesibilidad.

HIJOS, POR FAVOR ESPÉRENME AQUÍ Y DE DONDE EL GUARDIA A PREGUNTAR SOBRE LAS RAMPAS.



Liam y Camila tienen capacidades especiales desde que nacieron y sus padres van en búsqueda del guardia de seguridad.



BUENOS DÍAS, UNA PREGUNTA. ¿DÓNDE SE ENCUENTRA LA RAMPA DE INGRESO?

BUENOS DÍAS, SÍ CLARO, ESTÁN POR ESTE LADO PERO ESTÁN ALGO DAÑADAS

Camila y su padre se encuentran asombrados por el estado de la rampa.

¿CÓMO VAMOS A SUBIR POR AQUÍ?

¡ESTÁ MUY DAÑADA, VÁMONOS MEJOR!



Por una denuncia anónima el centro comercial entra en remodelación y tiempo después reabre sus puertas con nuevas rampas, puertas automáticas y señalamiento con braille



Liam, Camila y su padre regresan tiempo después y se encuentran con una sorpresa

MIRA CAMILA REMODELARON TODO EL CENTRO COMERCIAL!

EN SERIO!



¡MIRA PAPÁ FUE FÁCIL SUBIR HASTA AQUÍ!

¡ESO ES HIJA!



Liam y Camila se sienten bien, porque tienen libre acceso.

LIAM, ¡PUEDO MOVERME SIN PROBLEMA!

DÉJAME TOCAR
¡ES VERDAD, QUÉ
BENDICIÓN!

¡HEY LIAM!, TOCA
ESTO EL MAPA TIENE
BRAILLE.

Una señora muy amable habla con Camila.

PRINCESA, AVISAME SI NECESITAS
AYUDA Y TE AYUDARÉ, ¿SÍ?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU
PREOCUPACIÓN! PERO GRACIAS A LA
INCLUSIÓN EN LAS NUEVAS NORMAS
PUEDO TENER AUTONOMÍA DENTRO DEL
CENTRO COMERCIAL

El diseño universal ya no es un lujo,
es una necesidad.

EL RECONOCIMIENTO POR SU LABOR CON
LA SOCIEDAD ES PARA ¡EL CENTRO
COMERCIAL CANAVALLE! POR SU INCLUSIÓN
CON LA SOCIEDAD.

La familia muy feliz sube a comer al patio de
comidas.

¡ME ENCANTA QUE
PODAMOS ESTAR AQUÍ!

¡EL MEJOR LUGAR PARA
TODO EL MUNDO!

¡SÍ! Y ESTAS HAMBURGUESAS
ESTÁN RIQUEZIMAS.

UN CENTRO COMERCIAL
100% INCLUSIVO.

¡QUÉ BIEN, AHORA
PODEMOS VENIR
MÁS SEGURO!

¡EL MEJOR LUGAR!
¿VENIMOS EL
SIGUIENTE FIN DE
SEMANA? HERMANITO
DIME ¿CUÁL FUE TU
LUGAR FAVORITO DEL
CENTRO COMERCIAL?

La inclusión no trata sólo de cumplir con las normas básicas de accesibilidad, como rampas o ascensores, sino también de crear un entorno donde todos se sientan cómodos.

Referencias bibliográficas

- Aguila, C. (2023). Vulneración del derecho al libre acceso y movilidad de personas con discapacidad física en la zona urbana de San Miguel de Bolívar, 2023 [Bachelor's thesis, Uniandes]. *Repositorio Universidad Uniandes*, <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/18918>
- Aksnes, S. Y., & Ulstein, J. (2024). Sustainable Employment for People with Disabilities: A Scoping Review on Workplace Practices and Positive Employment Outcomes. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 26(1), 189–210. <https://doi.org/10.16993/sjdr.1089>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (s.f.). *Traducción y síntesis del documento CAST (2011), Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. (trabajo original publicado en 2011). CAST.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric publishing.
- Arias Albán, O. D. (2025). *Vivencias de autonomía personal e interdependencia de personas con discapacidad desde el enfoque de Vida Independiente e Inclusión Social. Caso: Personas con discapacidad que participan en organizaciones sociales* [Trabajo de titulación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/93a9ed88-9dcd-4432-9b09-03f20cfb14a0>
- Baumed, J. (2023). 10 mitos y realidades que viven las personas con discapacidad. *Yo también discapacidad y sus letras*, <https://yotambien.mx/noticia/10-mitos-y-realidades-que-viven-las-personas-con-discapacidad/>.
- Bayona-i-Carrasco, J., Lizcano Palacio, J. J., & Thiers Quintana, J. (2025). Migraciones internas y dispersión residencial de la población latinoamericana en España en el siglo XXI. *REMHU, Revista Interdisciplinaria Da Mobilidade Humana*, 33, e332033. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880003302>

- Bonal Sarró, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 44–62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018) *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Constitución de la República Del Ecuador. (2008). Artículo 47, Título II. Ministerio de Defensa Nacional del Ecuador. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Delfin, C. R., Saldaña, C. O., & Peña, R. V. (2021). *Caracterización de los roles familiares y su impacto en las familias de México*. Universidad del Zulia.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Editorial Octaedro.
- Illicachi, R. (2023). Migración interna: Contextualización histórica rural hacia la ciudad: Internal Migration: historical context of rural movement to the city. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(6), 961 – 974. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1497>
- Jaramillo Ruiz, F., Guzmán, Y., & Cortés, M. (2023). Encuentros y desencuentros. Análisis de los debates en torno al Sistema de Cuidado de Bogotá D. C. desde el enfoque de la discapacidad y el género. *Colombia Internacional*, 115, 57-84. <https://doi.org/10.7440/colombiaint115.2023.03>
- Jimenez, A. M., & Loor, L. (2025). *Relación de las redes de apoyo con la adaptación al ámbito socioeducativo de los estudiantes en migración inter-*

na de la carrera de ingeniería automotriz de la Universidad Politécnica Salesiana.

- Jordán, D. N. (2023). *Migración interna y discriminación a la mujer indígena*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/f30c1dca-5af5-4d5c-8756-ff1c5955892c>
- Lafaurie, E. (2025). Impacto de las políticas migratorias en la economía colombiana: un análisis documental. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1453>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2015, 25 agosto). Artículo 47, Título III, p.41. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Lloor-Aldás & Aucapiña-Sandoval. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 45-58.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía de adaptaciones curriculares para la educación inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Guía de adaptaciones curriculares para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Orientaciones pedagógicas para las adaptaciones curriculares (necesidades educativas específicas)*. <https://acortar.link/xewS4m>
- Ministerio de Educación. (2019). *Guía para la atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad*. MINEDUC.
- Navarro, M. (2023). *Distorsión en el concepto y la protección de la discapacidad sobre el derecho al trabajo en las personas en condición de discapacidad dentro del marco jurídico colombiano* [Trabajo de grado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/items/62c53217-0ff7-48b2-ac4c-b47aa8fad67a>
- Novak, K., & Rodriguez, K. (2016). *Universally Designed Leadership: Applying UDL to Systems and Schools*. CAST.
- Palacios-García, Tito. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Prieto, M. P., González, S., Aules, L., Tigrero, O. F., & Macias, D. (2025). La educación inclusiva: Un reto para los educadores. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 704–723. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.139>
- Rendón, M. M. (2024). Estudio de caso representaciones sociales sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje en la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, Palmira, Valle del Cauca. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64245>
- Revilla, A., Zamora, S. L., Zamora, M. M., & Sánchez, S. P. (2025). La educación inclusiva en la era digital: retos y oportunidades para la enseñanza

de estudiantes con discapacidades en entornos virtuales. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "Alcon"*, 5(3), 209–217. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.586>

Rincón-Báez, W. (2024). Estudios sobre migración interna educativa universitaria en Latinoamérica y Colombia. *Panorama*, 18(34). <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/4329>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Samaniego, A., Moreno, N. M., Campuzano, M. L., & Valenzuela, K. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954–2971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10727

Santana, F., & Pinargote, M. (2025). *Análisis de la inclusión laboral de personas con discapacidad*. *Dominio de las Ciencias*, 11(1), 1594–1616. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4259>

Torres Sacta, J. F. (2024). *Análisis de los factores psicosociales de los y las estudiantes en situación de migración interna, que inciden en la permanencia de su carrera, en la Facultad de Jurisprudencia Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad de Cuenca, en Ecuador* [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.

UN DESA. (2024). *4 things you should know about rethinking disability inclusion*. UN DESA Voice. <https://desapublications.un.org/un-desa-voice/things-you-need-to-know/june-2024/4-things-you-should-know-about-rethinking>

Unidad de Migración. (2024). *Tipos de migración: concepto y análisis en el contexto regional*. La Maleta Abierta. <https://blogs.iadb.org/migracion/es/concepto-y-desafios-de-los-diferentes-tipos-de-migracion>

- Universidad Nacional de Cuyo. (2024). Jornada “Migración y Educación: Retos y Perspectivas”. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/jornada-migracion-y-educacion-retos-y-perspectivas>
- Villera Coronado, S. R., & Villera Ceballos, S. (2024). Desafíos contemporáneos de la educación inclusiva: reflexiones y perspectivas globales. *GADE: Revista Científica*, 4(6), 80-97. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i6.524>
- Yanza Medina, T. E. (2025). *Hacia el equilibrio espacial: un análisis de la migración interna entre los cantones del Ecuador* [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. Repositorio FLACSO Ecuador. UNESCO. (2020) *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all* (p. ١٢٠). UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM_Report_Inclusion_2020_En.pdf

Capítulo 4

El idioma del respeto

El idioma del respeto

Paula Herrera-H¹, Nicole Flores-Santacruz¹, Diana Hernández-Ruales¹,
Carlos Zumárraga-F¹

**¹Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte,
Ecuador**

peherrerah@utn.edu.ec, knfloress@utn.edu.ec, dchernandezr@utn.edu.ec,
cazumarragaf@utn.edu.ec

Introducción

El lenguaje es una herramienta fundamental en la que podemos conocer más sobre las personas y su entorno. Permite adentrarnos en sus vivencias y tradiciones cumpliendo la función de expresar ideas, compartir emociones, construir identidades y fortalecer vínculos sociales (Gómez-Casola & Arrocha-Rodríguez, 2021).

En Ecuador habitan 18 pueblos indígenas y 15 nacionalidades, que conservan 14 lenguas maternas. Desafortunadamente las lenguas ancestrales ecuatorianas, han perdido el valor con el paso del tiempo, debido a los limitados contextos comunicativos en los que pueden desarrollarse, ya que el idioma predominante en el país es el castellano (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 2022). Cabascango (2023) señala que el kichwa es una lengua ancestral hablada por la mayoría de las familias indígenas ecuatorianas. Esta lengua actúa como un medio de comunicación intercultural que fomenta una convivencia armónica entre el ser humano y la naturaleza, contribuyendo así a la construcción de una identidad nacional.

El kichwa, tradicionalmente transmitido de padres a hijos, ha comenzado a debilitarse, debido a que los mismos padres han priorizado el aprendizaje de lenguas extranjeras. Igualmente, Cabascango señala que otro obstáculo es el ámbito educativo, aunque los niños aprenden su lengua ancestral en el hogar, dentro de las instituciones educativas reciben instrucciones en otro idioma, lo que dificulta tanto la comunicación como el aprendizaje. En este contexto,

la idea del “idioma del respeto” cobra especial relevancia con el fin de preservar estas lenguas originarias.

Reconocer y valorar la diversidad cultural requiere de acciones concretas en el ámbito educativo. Para mejorar la comunicación intercultural y fomentar el respeto mutuo, es necesario implementar estrategias pedagógicas y sociales que reconozcan la riqueza lingüística y cultural del país. Entre ellas destacan la promoción de la educación intercultural bilingüe, la capacitación docente en enfoques inclusivos y el desarrollo de materiales educativos en lenguas originarias. Las metodologías participativas que valoren el conocimiento ancestral, como los círculos de diálogo comunitario, fortalecen el vínculo entre la comunidad educativa, permitiendo compartir saberes, narrativas y expresiones culturales propias (Liga de Educación, s.f.; UNICEF, s.f.; Ministerio de Educación del Ecuador, 2019). Estas acciones fortalecen la autoestima de los estudiantes indígenas, y sensibilizan a la comunidad educativa sobre la importancia del respeto (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).

Para prevenir conflictos culturales o lingüísticos, es fundamental incorporar programas de mediación cultural en espacios educativos y comunitarios. Estas iniciativas permiten resolver pacíficamente las tensiones usando lenguas maternas, el reconocimiento de códigos culturales diversos y la empatía, la escucha activa y la reciprocidad (Alcívar, s.f.; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Actividades escolares como dramatizaciones, proyectos colaborativos y celebraciones interculturales contribuyen a visibilizar las distintas identidades presentes en el entorno educativo promoviendo una convivencia armónica basada en el respeto, manteniendo un vínculo entre culturas y generaciones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, 2025).

Este capítulo explora diversas culturas kichwa hablantes ecuatorianas, como Otavalo y Zuleta, ambas están ubicadas en el norte del país, en la provincia de Imbabura. Estas se distinguen por su fuerte sentido de identidad, reflejado en su vestimenta, lengua y producción artesanal, elementos que pueden apreciarse en la reconocida “Plaza de Ponchos” (Hdez, 2023). Por su parte, la cultura Zuleta, perteneciente al cantón Ibarra, está compuesta mayoritariamente por indígenas que se dedican a la agricultura (Grupos Étnicos del Ecuador, 2013). A lo largo de este capítulo acompañaremos a nuestros personajes, a través de sus

aventuras, donde compartirán sus lenguas y costumbres, entendiendo que, a pesar de nuestras diferencias, el respeto siempre debe estar presente para construir una convivencia armónica.

Pérdida de lenguas ancestrales: causas y consecuencias

La pérdida de lenguas ancestrales, como el kichwa, amenaza la identidad cultural de comunidades indígenas debido a factores como la colonización, que impuso lenguas dominantes; y la migración, que aleja a los hablantes de sus entornos tradicionales. La discriminación y la falta de recursos educativos dificultan su transmisión a nuevas generaciones, mientras que la globalización favorece idiomas mayoritarios. Preservar estas lenguas es crucial para mantener cosmovisiones únicas y fomentar la inclusión, fortaleciendo la diversidad cultural (Ramírez & Chaparro, 2021).

Según la UNESCO (2010), uno de los factores principales que ha contribuido a esta pérdida ha sido la colonización, que prohibió o desplazó muchas lenguas originarias en favor de las lenguas de las potencias coloniales. La formación de Estados-nación prioriza una lengua oficial como símbolo de unidad, relegando las lenguas nativas a ámbitos marginales. Otro factor importante ha sido el sistema educativo, que durante décadas ha promovido el monolingüismo, desalentando el uso de lenguas locales en casa y en las escuelas. La globalización ha incrementado la presión por adoptar idiomas internacionales como el inglés o el español, considerados más útiles en el ámbito laboral y tecnológico. Esto lleva a que las nuevas generaciones abandonen su lengua materna, debilitando la transmisión intergeneracional, que resulta esencial para que un idioma perdure en el tiempo. Las consecuencias de esta pérdida son profundas, ya que cada lengua encierra conocimientos únicos sobre la naturaleza, medicina tradicional, espiritualidad, historia e identidad de un pueblo. Por lo tanto, la desaparición de una lengua representa la pérdida irreversible de conocimientos culturales y perspectivas únicas sobre el mundo, las cuales no pueden ser replicadas en otro idioma. Este proceso también impacta negativamente la cohesión social, ya que quienes abandonan su lengua materna experimentan una disminución del sentido de pertenencia, lo que a su vez debilita los lazos que mantienen unida a la comunidad.

La UNESCO manifiesta que, si no se toman medidas urgentes, en las próximas décadas miles de lenguas podrían desaparecer, reduciendo drásticamente la diversidad cultural de la humanidad. Para evitarlo, es necesario que gobiernos, comunidades y organizaciones internacionales trabajen juntos para revitalizar las lenguas en riesgo, promover su enseñanza y fomentar su uso en la vida diaria, en instituciones oficiales y en entornos tecnológicos (UNESCO, 2010).

Las lenguas indígenas son un valioso legado cultural en riesgo de desaparecer. De las aproximadamente 7.000 lenguas que existen en el mundo, cerca de la mitad podrían extinguirse antes de que termine este siglo. Estas lenguas son herramientas de comunicación y guardianas de identidades, tradiciones y saberes únicos, especialmente en comunidades indígenas que, aunque representan solo el 6% de la población global, enfrentan altos índices de pobreza (World Bank, 2019). En América Latina, hogar de más de 500 lenguas indígenas, la diversidad lingüística es inmensa, pero muchas están amenazadas por la globalización, la discriminación y la falta de políticas de protección.

Lengua y construcción de la identidad cultural

Preservar estas lenguas es esencial para salvaguardar la riqueza cultural y los conocimientos ancestrales, como los sistemas agrícolas o las prácticas medicinales que han enriquecido a la humanidad. Por ejemplo, las comunidades indígenas han transmitido saberes sobre biodiversidad que hoy son fundamentales para la sostenibilidad. La disminución de hablantes, especialmente entre jóvenes, pone en peligro este patrimonio. Para contrarrestarlo, iniciativas globales promueven la revitalización mediante educación bilingüe, documentación de vocabularios y el uso de lenguas indígenas en plataformas digitales (World Bank, 2019). Cada lengua que se pierde es una ventana al pasado que se cierra, y limita la comprensión de la historia compartida. Apoyar a las comunidades indígenas en la preservación de sus lenguas es un acto de justicia cultural y un compromiso con la diversidad y el futuro del planeta.

Las lenguas indígenas son esenciales para la diversidad cultural y los derechos humanos, pero muchas están en riesgo de desaparecer. Representan mucho más que un medio de comunicación encapsula

conocimientos únicos, como las múltiples palabras que usan para describir la nieve, reflejo de su conexión con el entorno. Estas lenguas forman parte de la identidad, historia y cultura de los pueblos indígenas, que constituyen más del 5% de la población mundial, pero enfrentan altos niveles de pobreza (Educo, 2019).

Aunque existen casi 7.000 idiomas, la mayoría habladas por indígenas, más de la mitad podrían extinguirse para 2100 por traslados forzados, discriminación, migración económica, presión por usar lenguas dominantes y falta de reconocimiento legal (UNESCO, 2020). Estos factores limitan la transmisión intergeneracional y el uso cotidiano de las lenguas. Para determinar si un idioma está en peligro, se evalúan aspectos como el número de hablantes, la transmisión generacional, la existencia de materiales educativos y su reconocimiento oficial. Preservar estas lenguas es crucial para promover la paz, el desarrollo sostenible y la inclusión social. Acciones como incorporar lenguas indígenas en la educación, la administración pública y los medios digitales, o crear centros de estudio, pueden revitalizarlas. Ejemplo de ello es el éxito de los indígenas hawaianos, que lograron incluir el hawaiano en escuelas públicas. En Filipinas y Guatemala, Educo, una ONG internacional enfocada en los derechos de la niñez y la educación, impulsa proyectos de educación bilingüe que fortalecen la identidad cultural y mejoran el aprendizaje de los niños (Educo, 2019).

La lengua kichwa, también llamada quichua, es un pilar de la herencia cultural en Ecuador, donde actúa como un puente que conecta a las comunidades indígenas con sus tradiciones y su sentido de pertenencia. Más allá de ser un medio de comunicación, el kichwa encarna la identidad de diversos grupos étnicos, transmitiendo cosmovisiones y saberes ancestrales que enriquecen la diversidad cultural. Su enseñanza en programas de educación bilingüe fortalece el orgullo de los estudiantes por sus raíces y fomenta un entorno de respeto e inclusión (López Puente et al., 2023).

Integrar el kichwa en las escuelas preserva esta lengua y empodera a las nuevas generaciones, ayudándoles a valorar su legado mientras participan en una sociedad multicultural. Sin embargo, desafíos como la migración a ciudades y la falta de materiales educativos adecuados amenazan su supervivencia. Por ello, es crucial promover iniciativas que refuercen su uso, desde aulas hasta espacios comunitarios, para mantener viva esta riqueza lingüística (López Puente et al., 2023).

La revitalización del kichwa protege un idioma, fortalece la identidad cultural y promueve la equidad. Al incluirlo en la educación, se crea un diálogo entre culturas que enriquece a todos, celebrando la diversidad como un valor fundamental para el futuro de Ecuador (López Puente et al., 2023).

La lengua kichwa es un tesoro cultural de Ecuador, profundamente arraigado en la identidad de las comunidades indígenas. Más que un simple medio de comunicación, esta lengua refleja cosmovisiones, tradiciones y conocimientos ancestrales que dan forma a la vida de numerosos grupos étnicos. Su incorporación en la educación bilingüe preserva su riqueza, fortalece el orgullo cultural de las nuevas generaciones, permitiéndoles conectar con su herencia mientras se integran en un mundo diverso (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) CONAIE (2022).

En Ecuador, las lenguas indígenas como el kichwa enfrentan desafíos significativos debido a la urbanización, la discriminación y la falta de recursos educativos adecuados. Estos factores han reducido el número de hablantes, especialmente entre los jóvenes, poniendo en riesgo su supervivencia. Sin embargo, iniciativas como la educación intercultural bilingüe y los esfuerzos comunitarios buscan revitalizar estas lenguas, promoviendo su uso en escuelas y espacios públicos para mantener viva su relevancia cultural (CONAIE, 2022).

La preservación del kichwa no es solo una tarea lingüística, es un acto de resistencia cultural que refuerza la identidad indígena y fomenta la inclusión social. Al valorar y enseñar esta lengua, Ecuador celebra su diversidad y construye puentes entre culturas, asegurando que las voces ancestrales sigan resonando en el futuro (CONAIE, 2022).

Según Brodowicz (2024), la lengua moldea la forma en que los individuos perciben el mundo y se relacionan con él, influyendo en su identidad personal y colectiva. Por ejemplo, la enseñanza de lenguas nativas en entornos educativos fomenta el orgullo cultural y promueve la inclusión, permitiendo a los hablantes navegar entre su identidad tradicional y la sociedad moderna. Sin embargo, la pérdida de lenguas debido a la globalización o la discriminación amenaza esta riqueza cultural, debilitando los lazos comunitarios. Preservar lenguas como

el kichwa es proteger la diversidad lingüística, reforzar la identidad cultural, promoviendo un diálogo intercultural que enriquece a toda la sociedad. Es un acto de valoración de la historia y las tradiciones que dan forma a las comunidades.

Multilingüismo y aprendizaje de segundas lenguas

El multilingüismo y el aprendizaje de segundas lenguas son fenómenos profundamente interrelacionados que han sido estudiados desde diversas disciplinas como la lingüística, la psicolingüística y las neurociencias. El multilingüismo se refiere a la capacidad de un individuo o una sociedad para comunicarse en más de dos lenguas, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) implica un proceso de adquisición posterior a la lengua materna, ya sea de manera natural o instruida (Chiang et al., 2022). De acuerdo con estos investigadores, el desarrollo multilingüe puede generar interferencias lingüísticas, especialmente cuando las lenguas comparten rasgos estructurales similares, lo que tiene un impacto directo en la competencia lingüística de los hablantes.

Desde una perspectiva psicolingüística, la hipótesis del periodo crítico sostiene que la adquisición de una lengua adicional es significativamente más eficaz durante las etapas tempranas del desarrollo, especialmente antes de la pubertad, debido a la mayor plasticidad neuronal y al proceso de lateralización cerebral en curso (Hartshorne et al., 2018). Estudios como el realizado por Chiang et al., (2022) corroboran que los hablantes que adquieren múltiples lenguas antes del periodo crítico presentan un tipo de bilingüismo simultáneo y balanceado, lo que favorece un mayor nivel de competencia en varias lenguas y reduce ciertas interferencias sintácticas o fonológicas. La relación entre el tipo de bilingüismo ya sea coordinado, compuesto, completo o dominante y la eficacia del aprendizaje de segundas lenguas es determinante para entender los procesos cognitivos implicados en el multilingüismo.

En el ámbito de la educación, aprender una segunda o tercera lengua conlleva ciertos beneficios cognitivos o sociales significativos. Tal como lo enfatiza Educo (s.f.), los niños, los niños que aprenden otro idioma desarrollan mayor capacidad de atención, flexibilidad cognitiva y habilidades comunicativas. El conocimiento de lenguas aparte de la nativa amplía las oportunidades académicas y profesionales en un

mundo globalizado. La adquisición de una L2 promueve la conciencia intercultural y el respeto por la diversidad lingüística y cultural, aspectos clave para la formación de ciudadanos globales.

Desde el punto de vista teórico, modelos como el interlenguaje de Selinker (1972) y el modelo Monitor de Krashen (1982) explican los mecanismos internos que intervienen en el aprendizaje de una L2. Según González y Asensio (1996), el interlenguaje es un sistema transitorio que se forma en la mente del aprendiz durante el proceso de aprendizaje y que puede presentar fosilización si no se interviene adecuadamente. En contraste, Krashen subraya la importancia del input comprensible y del contexto afectivo en la adquisición de la segunda lengua, lo cual resulta especialmente relevante en contextos escolares donde la exposición al idioma puede ser limitada.

Cabe destacar que el aprendizaje de L2 difiere de la adquisición de una tercera lengua (L3), ya que, como afirman Fessi (2015) y Salas (2016), los mecanismos empleados para aprender una L3 no son los mismos. Los hablantes bilingües tienden a transferir conocimientos y estrategias adquiridos en lenguas previas, lo que puede facilitar o dificultar el proceso dependiendo de la tipología lingüística y del contexto sociocultural. Por ello, el multilingüismo amplía las capacidades lingüísticas y transforma los procesos cognitivos y metalingüísticos del individuo.

El multilingüismo y el aprendizaje de segundas lenguas deben abordarse desde una perspectiva multidisciplinaria, que considere tanto los factores internos del aprendiz como las condiciones externas del entorno. El desarrollo de políticas educativas inclusivas y sostenibles, que reconozcan el valor del multilingüismo, es fundamental para aprovechar sus beneficios cognitivos, culturales y sociales. Como Lozano (2015) señala, el multilingüismo se limita al uso funcional de varias lenguas, representa una forma compleja y enriquecedora de estar en el mundo.

Uso de TIC para preservar lenguas originarias

La diversidad lingüística enfrenta una situación crítica debido al debilitado uso de las lenguas originarias y el auge de los procesos de homogeneización cultural en el siglo XXI (Bonilla, 2018; UNESCO,

2019). Ante esta problemática, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están surgiendo como una herramienta relevante para salvaguardar y revitalizar dicho patrimonio lingüístico, facilitando tanto la conservación como la transferencia de saberes de generación en generación (Cruz, 2021; Miranda & Pérez, 2024).

En ese contexto, el uso de TIC proporciona nuevos espacios para el aprendizaje de las lenguas originarias, así como para el fortalecimiento de la identidad colectiva de las comunidades indígenas. Según Rubiano y Hernández (2024), las TIC muestran una “efectividad contextualizada” que se manifiesta en el diseño de plataformas, vídeos, textos multimediales y apps creados junto con las comunidades, aumentando así el interés de las generaciones más jóvenes en el aprendizaje de sus saberes ancestrales. A su vez fortalece el vínculo con sus raíces culturales, aumentando el sentido de pertenencia y la valorización de los grupos indígenas (Bonilla, 2018).

El multilingüismo digital proporciona espacios de encuentro y de expresión colectiva, que facilitan el mantenimiento de las lenguas originarias frente a la presión de las lenguas dominantes (Cabrera & Moreno, 2021). La utilización de TIC en contextos multi lingüísticos proporciona nuevos espacios de socialización, tanto sincrónicos como asincrónicos, aumentando así el acceso de las comunidades indígenas a recursos lingüísticos, textos, grupos de discusión y comunidades en línea en varias lenguas, aumentando así el interés al aprendizaje (Ríos, 2020).

De acuerdo con Sandoval (2020) y Cipagauta (2023), el uso de estas tecnologías enfrenta algunos desafíos específicos, como la escasa infraestructura tecnológica, el limitado acceso a internet, así como la falta de capacitación de maestros y comunidades en el manejo de nuevos dispositivos. Por eso, el diseño de estrategias pedagógicas mediadas por TIC requiere tener en cuenta el contexto sociocultural, lingüístico y geográfico de cada comunidad (Díaz et al., 2024), así como involucrar tanto a maestros como a grupos indígenas en el proceso de construcción conjunta de contenidos, para así evitar que el conocimiento ancestral termine desvirtuado o folklorista.

En definitiva, el uso de las TIC proporciona una valiosa oportunidad para proteger y fomentar el cuidado de lenguas originarias,

tanto a partir de nuevos espacios de aprendizaje como de nuevos mecanismos de transferencia de conocimientos, fortaleciendo así el multilingüismo y el mantenimiento de identidades culturales en un contexto cada vez más globalizado (Colmenárez, 2020; Miranda & Pérez, 2024). La utilización de esta estrategia permitirá que las generaciones más jóvenes puedan acceder, aprender y expresar sus saberes lingüísticos y culturales, aumentando así la apreciación de la diversidad lingüística de la humanidad.

Lenguaje de señas como herramienta de inclusión

Existen diversos idiomas hablados, cada uno con variantes propias de la cultura del país en el que se desarrollan. La lengua de señas comparte estas mismas características culturales y lingüísticas. Su aprendizaje debe llevarse a cabo de forma similar al del lenguaje oral, es decir, desde la infancia, con el fin de que los niños sordos puedan desarrollarse académicamente al mismo ritmo que aquellos que no presentan esta discapacidad. Comprendiendo que, para lograrlo, es fundamental que el entorno del niño ofrezca estas oportunidades, se vuelve indispensable que los padres reciban apoyo para desarrollar un manejo fluido de la lengua de señas, el cual será transmitido al infante. De igual manera, el sistema educativo debe ofrecer y facilitar el acceso a docentes y materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, permitiéndoles acceder a una educación inclusiva y de calidad que garantice su formación como ciudadanos globales activos (World Federation of the Deaf, 2018a). Por ello, la *Declaración sobre los derechos lingüísticos de los niños sordos* establece en sus lineamientos principios que promueven la enseñanza de la lengua de señas a lo largo de toda la vida del individuo, reconociendo su importancia para el desarrollo cognitivo, social y académico de las personas sordas (World Federation of the Deaf, 2018b).

Ecuador, al ser un país adherido a la Convención Internacional de los Derechos Humanos, debe cumplir con los artículos establecidos en dicho instrumento. El Ministerio de Educación del Ecuador (2013) se refiere al artículo 24, relacionado con el derecho a la educación, que establece que todas las personas, sin importar sus necesidades educativas, tienen derecho a una educación que garantice la igualdad de oportunidades sin discriminación. Esta debe estar disponible a lo largo de toda la vida y debe incluir las adaptaciones curriculares

pertinentes para asegurar el aprendizaje. En consecuencia, las personas con discapacidad auditiva deben recibir una educación que facilite el aprendizaje de la lengua de señas ecuatoriana, con docentes capacitados en su enseñanza, ya que, como lo señala el propio Ministerio de Educación del Ecuador (2020):

Para las personas con discapacidad auditiva prelocutivas, la lengua de señas es una herramienta efectiva para instrumentar su inteligencia y acercarlas al conocimiento. Es con la lengua de señas que el niño, la niña y/o adolescente sordo enriquecerá sus esquemas cognitivos, transmitirá sus emociones, construirá su identidad como persona sorda y se relacionarán con los demás de manera satisfactoria. (p. 38)

A pesar de la inclusión contemplada en la legislación ecuatoriana y en el currículo nacional, una investigación realizada por Ureta-Andrade y Donoso-Cedeño (2022) en la Unidad de Educación Especializada 16 de noviembre, del cantón San Vicente reveló que existe un bajo nivel de conocimiento de la Lengua de Señas Ecuatoriana por parte de los docentes de dicha institución, e incluso por parte de los propios estudiantes con esta discapacidad. Como resultado, la comunicación que se establece es de carácter empírico, lo cual impide el desarrollo de una interacción efectiva entre docentes y estudiantes, y viceversa, generando sentimientos de frustración en los estudiantes con discapacidad auditiva. En este contexto, se ha identificado que la implementación de las TIC podría desempeñar un papel crucial para avanzar hacia una educación más inclusiva para las personas sordas.

En la actual era tecnológica, donde se busca encontrar nuevas herramientas que brinden ayuda al ser humano, desarrollar y emplear las tecnologías de la información con fines educativos inclusivos es esencial. El uso de las TIC ha abierto posibilidades a la educación, ya que se eliminan las barreras geográficas, se da paso al trabajo colaborativo por la facilidad de comunicación y se desarrolla el autoaprendizaje. Para esto es necesario que tanto docentes como estudiantes sepan emplearlas de manera correcta, siendo así que, al buscar y encontrar las herramientas adecuadas, se puede mejorar la fonética, el léxico y la morfosintaxis de los alumnos que presentan discapacidad auditiva, puesto que el uso dinámico de las TIC y su

atractivo que promueve la participación del alumnado permite el aprendizaje de habilidades lectoescritoras (Roig Osete, 2012). En Ecuador, se han incorporado grandes mejoras en cuanto a la inclusión en la educación, en donde se busca garantizar la calidad de la educación para todos, por lo que el uso de las TIC ha tomado relevancia, puesto que ayudan al docente a adaptar mejor las clases a las necesidades específicas de cada estudiante, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, lo que da paso al desarrollo de la equidad en el contexto educativo (Arteaga-Tuba, 2024). Es necesario mencionar que, aunque ha habido grandes avances gracias al uso de las TIC aún hay un amplio campo por desarrollar. García (2024) destaca la importancia de continuar desarrollando tecnologías inclusivas para personas sordas y afirma que:

Aunque el uso de las TIC ha impulsado avances significativos, aún existe un amplio campo por desarrollar. Se requiere la creación de nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) adaptadas y específicas para personas sordas, considerando sus necesidades particulares. Esto implica aplicar enfoques como el diseño universal, el diseño centrado en el usuario y el diseño participativo. Para lograr una verdadera inclusión digital, es fundamental contar con un profundo conocimiento de la cultura y lengua de estas personas (p. 40).

Bajo este contexto, se puede concluir que el aprendizaje y la enseñanza de la lengua de señas es una herramienta que da vida y fortalece la inclusión en el aula. La capacitación tanto de docentes como de estudiantes en lengua de señas fortalece la comunicación inclusiva en el entorno educativo, favoreciendo la equidad de oportunidades y el desarrollo de habilidades socioemocionales (González et al., 2023). Por ello, el Ministerio de Educación del Ecuador ha incorporado entre sus principios la enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana dirigida a personas con discapacidad auditiva, reconociéndose como un componente esencial del sistema educativo nacional.

Cuentos y relatos tradicionales en lengua originaria como recurso didáctico

América Latina es una región caracterizada por la diversidad de sus pueblos indígenas y afrodescendientes, lo que hace imprescindible un enfoque intercultural para la preservación de sus culturas, tradiciones y lenguas. En este marco, la educación intercultural bilingüe ha experimentado un desarrollo sostenido durante más de cinco décadas, logrando importantes avances. Inicialmente, esta modalidad educativa se limitaba a la simple traducción de textos del español a las lenguas originarias; sin embargo, ha evolucionado hacia una propuesta que produce materiales educativos directamente en dichas lenguas, integrando sus propias culturas y cosmovisiones, y promoviendo procesos de enseñanza y aprendizaje mutuos. Estos avances no se han manifestado de manera uniforme en todos los países de la región, ya que en algunas áreas persiste la ausencia de educación intercultural bilingüe (UNICEF, 2021).

En un país tan rico en culturas como Ecuador, resulta vital abordar la multiculturalidad y, especialmente, la interculturalidad. Walsh (2005) define la interculturalidad como:

Una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p. 4)

Así, la implementación de una educación intercultural bilingüe cobra relevancia, ya que permite el ejercicio pleno de los derechos de todos los pueblos y nacionalidades que habitan en el país, garantizando que puedan transmitir sus conocimientos ancestrales mediante una educación de calidad, que fomente tanto el desarrollo cognitivo como el socioafectivo (UNICEF, s. f.).

Integrar cuentos como recurso didáctico en las aulas facilita oportunidades para promover un aprendizaje significativo que lleve a una educación de calidad, en la que el estudiante participe

activamente. Un estudio realizado por López (2023) en Oxapampa, Perú, evidenció que el uso de cuentos populares en lengua Yanesha favorece el desarrollo de un aprendizaje significativo, incrementando la motivación y el interés del alumnado. Asimismo, Padial y Sáenz-López (2013) demostraron que la aplicación de cuentos como recurso didáctico, a través de actividades lúdicas, contribuye a la formación integral de los estudiantes, favoreciendo tanto su desarrollo cognitivo como socioafectivo, y permitiéndoles adquirir nuevas perspectivas sobre la realidad que los rodea.

En este contexto, y con el objetivo de ofrecer una educación que integre los conocimientos culturales propios de los pueblos y nacionalidades ecuatorianas, las leyendas, mitos y cuentos tradicionales se consideran recursos didácticos fundamentales para fomentar una educación de calidad que fortalezca la identidad cultural. Según Haro (2023), aspectos fundamentales de la cultura como la historia, las tradiciones, la lengua y el folclore, desempeñan un papel crucial en la formación y consolidación de la identidad. Por esta razón, al incorporar leyendas ecuatorianas en el proceso educativo, los estudiantes se involucran más profundamente con la diversidad cultural del país, percibiendo nuevas realidades que, al estar vinculadas con sus propias experiencias, favorecen una sólida formación de su identidad cultural. El uso de estas leyendas permite diseñar actividades pedagógicas que impulsan el aprendizaje, ya que estos relatos facilitan un conocimiento más amplio y una mejor comprensión de las culturas ecuatorianas (Rojas, 2019).

Los cuentos y leyendas tradicionales representan un recurso didáctico valioso para enriquecer la educación intercultural bilingüe, especialmente cuando se transmiten en las lenguas originarias del país. Estos relatos despiertan el interés y facilitan el aprendizaje entre los estudiantes y fortalecen la identidad cultural, promoviendo la comprensión de la diversidad sociocultural del Ecuador y favoreciendo el respeto mutuo.

Análisis de actitudes lingüísticas hacia el kichwa, shuar y otras lenguas indígenas

Ecuador es un país muy diverso en todos los sentidos. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023), entre los pueblos

indígenas, afroecuatorianos, montubios, mulatos y mestizos, el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) reconoce 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas en el país. La interculturalidad se concibe como una condición que abre un camino de posibilidades para la plurinacionalidad, y, a su vez, se complementa con un Estado del mismo tipo, que permite sus manifestaciones y consiente la existencia de la otra (Mosquera & Ayala, 2020).

Las actitudes lingüísticas son las opiniones, ideas y prejuicios que los hablantes tienen sobre una lengua, sus variedades o su uso. Constituyen uno de los temas centrales en la sociolingüística debido a su importancia para comprender fenómenos como la variación lingüística, la conciencia lingüística, la corrección y el prestigio asociados a las lenguas. Aunque todas las lenguas indígenas del Ecuador se encuentran en situación de vulnerabilidad, el grado de uso y las actitudes hacia ellas pueden variar considerablemente incluso entre comunidades vecinas que comparten una misma lengua (Haboud, 2004).

En Ecuador, específicamente en la provincia de Imbabura, se han registrado casos relacionados con el uso de la lengua Kichwa. Según la publicación de Guarín y Tovar (s. f.), se evidenció que las profesoras no indígenas valoran el Kichwa e incluso han aprendido esta lengua gracias al trabajo desarrollado por la Casa de Pensamiento, una iniciativa cultural y educativa local. Por otro lado, los nativos hablantes manifestaban una actitud reacia hacia el Kichwa durante su infancia debido a experiencias de discriminación. Estos hechos demuestran que, aunque en el pasado el Kichwa fue una lengua marginada, en la actualidad incluso personas externas a la cultura indígena reconocen el idioma como parte de su identidad y sienten orgullo por ello.

Para Yungán et al. (2019), la actitud puede ser buena o mala, depende de valores, creencias, entorno social, edad o educación, pues la actitud es como un individuo se adapta a su entorno y es consecuencia de un proceso cognitivo, afectivo y conductual. Los hablantes establecen una red de valores a partir de la cual determinan sus percepciones de la lengua, ya sean propias o ajenas. De acuerdo con Mejía (2021), en este sentido, la conciencia lingüística depende de que el hablante disponga de recursos lingüísticos equifuncionales, y disponer de una variación social de los mismos. La conciencia lingüística genera un valor de seguridad o inseguridad en el hablante. Al tomar en cuenta esto,

podemos notar que niños desde edades tempranas toman conciencia de estas actitudes lingüísticas, por su idiolecto en donde adquieren una valoración de su lengua en el ámbito social.

En un contexto más amplio que es la educación, se representa a la lengua Kichwa como representación de la pluriculturalidad dentro del Ecuador, y su conservación no son esenciales para las comunidades Kichwa hablantes, sino para toda la sociedad ecuatoriana en una construcción de una sociedad incluyente y respetuosa. Para Puente et al. (2024), en el ámbito educativo, la presencia del Kichwa adquiere una relevancia especial, su inclusión contribuye a la diversidad lingüística, y permite a los estudiantes conectarse con sus raíces culturales, fomentando su pertenencia y orgullo por su herencia indígena. Esto quiere decir que, en el ámbito educativo ecuatoriano, existen escuelas donde se preserva el Kichwa e incluso llega a ser parte de la malla curricular, con el fin de preservar la lengua y su significado como cultura.

Las prácticas y actitudes lingüísticas dentro de las instituciones educativas son de gran importancia incluso dentro de las grandes ciudades en el Ecuador, ya que se pone en relieve la importancia del bilingüismo tanto individual como social. Como menciona Andrade (2016):

El estudio de las actitudes lingüísticas y su relación con las prácticas que los hablantes desarrollan en relación con su(s) lengua(s) ha concitado el interés de académicos de varias disciplinas como la lingüística, psicología, estudios socioculturales, y planificación lingüística y educativa, pues es innegable que las actitudes, es decir, las creencias y predisposición que una persona tiene hacia la lengua kichwa, afectan profundamente a la vitalidad de la misma; es decir, en su mantenimiento o debilitamiento. (p.19)

La educación Intercultural Bilingüe es uno de los mayores logros de las poblaciones indígenas, ya que con esto se consiguió una transformación sociocultural dentro del país. De acuerdo con (Flores, 2020) gran parte de iniciativas de educación indígena fueron en la región sierra y partes de la amazonia, para alfabetizar a estas comunidades mediante la enseñanza del kichwa y castellano, para

mantener los conocimientos, pensamientos, sabiduría y saberes ancestrales. Es así como, con la ayuda del estado, las personas y en especial, niños y adolescentes se beneficiaron de esta implementación de la lengua Kichwa porque al ser una de las lenguas ancestrales más utilizadas por las poblaciones indígenas del país, se buscó la forma de mantener el idioma en las regiones Sierra y Amazonía del país.

Hoy en día, las comunidades indígenas en Ecuador son la mayor fuente de prevalencia de la lengua kichwa, pero, sus generaciones más actuales, se arraigan más al habla español. Chávez (2022) menciona que, es de conocimiento general, que la supervivencia de lenguas indígenas se encuentra amenazada, en Ecuador, y todo el mundo, afortunadamente, muchas personas han realizado estudios al respecto, y algunos gobiernos y organizaciones se han comprometido a su revitalización.

No todos estos esfuerzos brindan resultados positivos, como menciona (Gauin, 2024) en su estudio sobre la percepción de la importancia del idioma Kichwa en la “Unidad Educativa Bilingüe Ñuncachik Yachay”, en este contexto, la Unidad Educativa se enfrenta a mantener el kichwa entre sus estudiantes de Básica Superior, pero la falta de recursos y capacitación para los docentes dificulta la implementación de métodos y enfoques de enseñanza del kichwa. Aunque los esfuerzos por mantener la lengua Kichwa dentro del ambiente educativo, resulta difícil hacerlo si aún existen estas barreras como la implementación y desarrollo de estrategias pedagógicas dentro de las aulas de clase.

En el contexto de las comunidades educativas, Choloquina (2023) señala que existen ciertas limitaciones para el enriquecimiento lingüístico. Por ejemplo, las autoridades distritales e institucionales han restado importancia al kichwa en las escuelas rurales, a pesar de que tanto docentes bilingües como estudiantes son hablantes de esta lengua. En este sentido, el español debería emplearse únicamente como un idioma de comunicación intercultural. Esta situación contribuye a que las generaciones más jóvenes valoren menos su lengua materna, e incluso algunos hablantes de kichwa decidan no manifestar su identidad indígena, lo que provoca una paulatina pérdida del valor del idioma.

Yanzapanta (2018) advierte que la persistencia de una escasa reflexión sobre la relación entre los hechos lingüísticos y los juicios de valor de

los hablantes genera un desinterés académico en diversas disciplinas, tales como la lingüística, la planificación lingüística y los estudios socioculturales y educativos. Esta falta de atención institucional afecta negativamente el desarrollo de las actitudes lingüísticas y las prácticas comunicativas, limitando así el proceso de aprendizaje. En consecuencia, resulta fundamental que el estudiante se convierta en un sujeto creativo, participativo y reflexivo, capaz de potenciar tanto sus capacidades intelectuales como sus actitudes hacia la lengua.

En la zona amazónica del Ecuador, enfrentan las mismas dificultades con respecto a limitantes y barreras que no permiten la correcta enseñanza del kichwa. Vilema et al. (2025) menciona que:

En la Amazonía ecuatoriana, la labor docente se ve condicionada por múltiples factores socioculturales que inciden directamente en su práctica educativa. La compleja geografía de la región, marcada por la lejanía y las limitaciones en el acceso a los centros escolares, configura un escenario particularmente desafiante. Un ejemplo de esta realidad se observa en la parroquia Río Tigre, en la provincia de Pastaza, donde funcionan seis instituciones educativas que enfrentan de manera constante estas dificultades. (p. 7)

Con esto podemos entender que la lucha por la adaptación del idioma kichwa sufre de muchas variantes como las condiciones socioculturales, carencia de recursos pedagógicos y así mismo un marcado desinterés por parte de los estudiantes por seguir el aprendizaje del kichwa.

Conclusiones

La lengua es un instrumento de comunicación, un componente vital de la identidad cultural, la memoria colectiva y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En Ecuador, lenguas como el kichwa enfrentan amenazas persistentes derivadas de procesos históricos de colonización, la globalización y la migración interna, factores que han reducido su uso intergeneracional. La preservación de las lenguas ancestrales requiere acciones educativas decididas, políticas públicas sostenidas y la implicación activa de las comunidades, cada lengua es

portadora de saberes únicos que enriquecen el patrimonio humano y la diversidad cultural del país.

La educación intercultural bilingüe es esencial para proteger las lenguas originarias y garantizar el derecho de los estudiantes indígenas a recibir una educación de calidad que refleje y valore su identidad cultural. Las experiencias relatadas, tanto en contextos urbanos como rurales, demuestran que la integración de lenguas indígenas en el currículo escolar fortalece el sentido de pertenencia, la autoestima y la cohesión social en las comunidades. Sin embargo, la aplicación de esta educación enfrenta desafíos importantes, como la falta de materiales didácticos contextualizados, la escasez de docentes capacitados y las actitudes sociales que aún devalúan las lenguas indígenas. Superar estas barreras resulta fundamental para consolidar un sistema educativo equitativo e intercultural.

La incorporación de recursos tecnológicos en la enseñanza y preservación de lenguas indígenas, abre nuevas posibilidades para su revitalización y difusión entre las generaciones jóvenes. Las TIC permiten la creación de materiales educativos interactivos, plataformas digitales y contenidos multimediales en lenguas originarias, fomentando el interés y la participación activa de los estudiantes. El éxito de estas estrategias depende de superar limitaciones como la brecha digital, la falta de conectividad y la capacitación técnica tanto de docentes como de comunidades indígenas. Es necesario que las políticas educativas prioricen el desarrollo de soluciones tecnológicas inclusivas y culturalmente pertinentes.

Es necesario realizar intervenciones educativas profundas, espacios de diálogo intercultural y políticas que visibilicen el valor de las lenguas originarias en la vida pública y cotidiana. Se plantea como línea de investigación futura el estudio de estrategias pedagógicas innovadoras y mediaciones culturales que puedan favorecer cambios duraderos en las actitudes sociales, consolidando una cultura de respeto y equidad lingüística en Ecuador.

Cómic

El idioma del respeto

Carteles para todos	223
La música de mis raíces	225
El juego de las lenguas	227
La canción olvidada	229
Las palabras perdidas	231
El cuento de las manos	234
El idioma del corazón	236
El examen perdido	239
Historias en el viento	241
El poder de las palabras	243
Palabras viajeras	245
La última palabra	247

CARTEL PARA TODOS

Un día común en un hospital de Imbabura.



Al estar toda la información en español, el ancianito no podía entender.



El anciano estaba muy confundido. Afortunadamente, Óscar, un joven de su comunidad, trabajaba en el hospital, y observó lo que pasaba.



AL DÍA SIGUIENTE...



Días después, el joven se reunió con gente de distintas comunidades indígenas de la provincia para lograr su objetivo.



Días después, gente de la comunidad y personal del hospital colocaron los nuevos carteles.



Tiempo después, una ancianita de otra comunidad kichwa lejana llegó al hospital. Afortunadamente, ahora tenía con que guiarse.



FIN

LA MÚSICA DE MIS RAÍCES

Muyu, un joven indígena, y sus amigos escuchaban música en español como de costumbre.



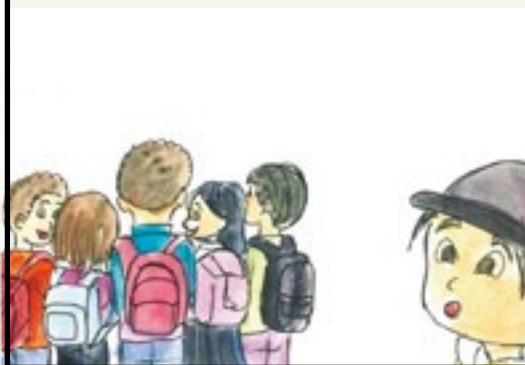
Al día siguiente, Muyu estaba concentrado en su celular cuando su abuela empezó a cantar una canción tradicional de su comunidad.



Enseguida, Muyu se dirigió a su computador para mezclar y editar la canción. Al terminar, la subió en sus redes sociales.



Al día siguiente, Muyu al llegar a la escuela observó cómo un grupo de compañeros estaban reunidos escuchando algo.





EL JUEGO DE LAS LENGUAS

Escuela 24 de Mayo.



Se muestra a los niños participando activamente y divirtiéndose.



Los niños empezaron a entenderse mejor. Incluso encontraron más formas para comunicarse como el uso de dibujos.



FIN

LA CANCIÓN OLVIDADA

Hace algunos años, en la ciudad de Otavalo, en casa de la abuela... La abuela canta una canción en Kichwa mientras Wayra, su nieta de cinco años, se arrulla junto a ella.



Unos días después, Wayra invita a su amiga a jugar en casa de su abuela. Junto a ellas, la abuela canta mientras barre el patio...



Wayra, al escucharla, se siente avergonzada. Mira de reojo a su amiga, temiendo que se burle.



Más tarde ese día, Wayra se acerca a su abuela...



La abuela, aunque confundida, asiente en silencio.

Cinco años más tarde, un afiche en el mural de la escuela llama la atención de Wayra.



En ese momento, Wayra recuerda la canción de su abuela.



Wayra siente que se avergonzaría si cantara en Kichwa frente a sus compañeros...



Al día siguiente, en clase, el maestro motiva a sus estudiantes a participar en el festival.



Wayra, aunque insegura, levanta la mano.

En el día del festival, Wayra se presenta en el concurso con la canción de su abuela. Su voz tiembla al inicio, pero pronto se llena de fuerza.



Contrario a sus miedos, el público, emocionado, la aplaude.



Más tarde ese día, Wayra visita la casa de su abuela para contarle lo sucedido...



La abuela emocionada mira con ternura a Wayra y comienzan a cantar. Esta vez Wayra la acompaña sin miedo. La lengua de sus ancestros no estaba olvidada. Solo esperaba ser escuchada nuevamente.

LAS PALABRAS PERDIDAS

Manuel, un maestro de inglés, regresa a su comunidad en Zuleta después de diez años para visitar a su familia.



Al llegar a la casa de su abuela Paz, ella lo recibe emocionada y le da la bienvenida en su idioma, el kichwa.



Manuel, confundido, sonríe incómodo porque no la entiende.

Toda la familia se ha reunido para darle la bienvenida; sin embargo, él no logra comunicarse con ellos, ya que hablan en kichwa.



Al no entender bien, Manuel solo asiente confundido.



Al no poder comunicarse con su familia, Manuel poco a poco se aísla. Mientras los demás conversan y se ponen al día, él se distrae con su celular.



Más tarde, Inti, el primo más joven de Manuel, quien habla tanto kichwa como español, nota su dificultad y se acerca para ayudar.



Después de un tiempo de práctica, Inti considera que Manuel está listo para entablar una conversación sencilla.



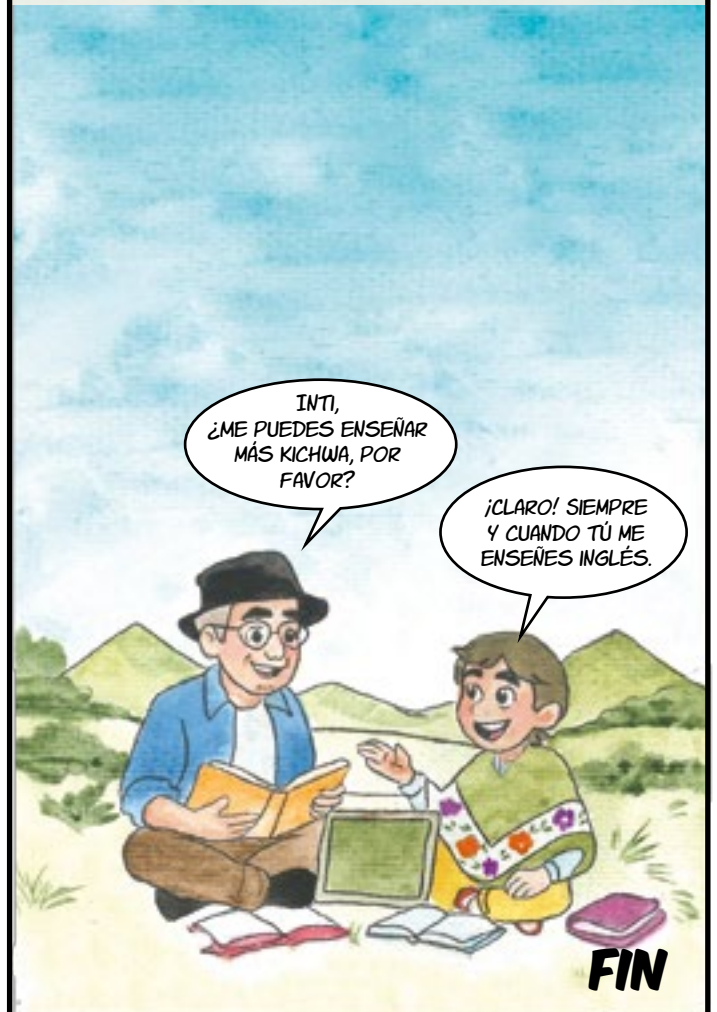
Con el apoyo de Inti, Manuel conversa con sus tíos.



Aprender el idioma de su familia ayudó a Manuel a reconectarse con ellos.



Al día siguiente, Manuel, emocionado, se acerca a Inti.



EL CUENTO DE LAS MANOS



Dulce, una niña afroecuatoriana con discapacidad auditiva, está muy nerviosa porque hoy es su primer día en una nueva escuela.



Dulce, una niña afroecuatoriana con discapacidad auditiva, está muy nerviosa porque hoy es su primer día en una nueva escuela.



Dulce intenta responder mediante señas, pero Marta no logra entenderla.



Marta, al no entender las señas de Dulce, asume que ella no quiere ser su amiga.



Marta se aleja molesta, mientras Dulce la observa con tristeza.



Dulce y el maestro se comunican en lenguaje de señas.



En la casa de Samai

EL IDIOMA DEL CORAZÓN



Samai preocupada



Samai triste se opone a tal idea



Sin embargo, trata de ver el lado positivo



En la nueva escuela de Samai



Samai se sienta junto a su nueva compañera



Al día siguiente...

COMPAÑEROS ESTA
PALABRA "ALLIPUCHA"
SIGNIFICA BUENOS DÍAS EN
KICHWA.

$4 \times 8 \times 7 = ?$

Sus compañeros aprenden contentos y emocionados.

PERDÓN SAMAI, CREÍ
QUE NOS ESTABAS OFEN-
DIENDO CUANDO HABLABAS EN
KICHWA, Y POR ESO LES DIJE
QUE NO HABLARAN
CONTIGO.

Verónica se da cuenta de su error.

¡CLARO, TODOS TE
AYUDAREMOS!

TE
PERDONO VERÓNICA,
PERO ¿PODRÍAS AYUDARME
A MEJORAR MI ESPAÑOL?

FIN!

EL EXAMEN PERDIDO

Mientras estudia, Yaku luce preocupado.



En clase Yaku, recibe su examen.



A la salida, Yaku habla con su amiga Killa.



Después...en una reunión de padres de familia.





HISTORIAS EN EL VIENTO

En la escuela de Sisa



Sisa llega a su casa





EL PODER DE LAS PALABRAS

¿ALGUIEN AQUÍ HABLA OTRA LENGUA ADEMÁS DEL ESPAÑOL?

2 = ?

El primer día de clases en un aula multicultural donde podemos ver niños indígenas

SILENCIO CHICOS

MUY BIEN, INTI, FELICIDADES

YO HABLO KICHWA.

El primer día de clases en un aula multicultural donde podemos ver niños indígenas

¿POR QUÉ HABLAS KICHWA?

SÍ NADIE TE VA A ENTENDER

¿POR QUÉ ME DICE ESO?

HIJO MÍO NO DEBES AVERGONZARTE DE NUESTRO IDIOMA, NO DEJES QUE TE HAGAN SENTIR MAL

¿CÓMO LE FUE?

NO QUIERO VOLVER MÁS. SE BURLARON DE MÍ SOLO PORQUE PUEDO HABLAR KICHWA.

Más tarde en casa



FIN

PALABRAS VIAJERAS



Dentro de la plaza, Helen, muy emocionada saluda a todos en Kichwa "Alli puncha", mientras los artesanos vendedores se sorprenden.



Más tarde, Helen y Rumi platican mientras vuelven a casa.



Más tarde, Helen se despide y agradece a la familia por el tiempo que han compartido.



De vuelta en Canadá, Helen comparte su experiencia a sus alumnos.



LA ÚLTIMA PALABRA

Era un día normal para la abuela Isabel y su nieta Sara, en la plaza de ponchos ubicada en la ciudad de Otavalo, cuando Sara descubre algo impactante.



Minutos después, Sarita se da cuenta que el Kichwa se está perdiendo y todos los vendedores se están adaptando a otras lenguas, dejando la suya a un lado.



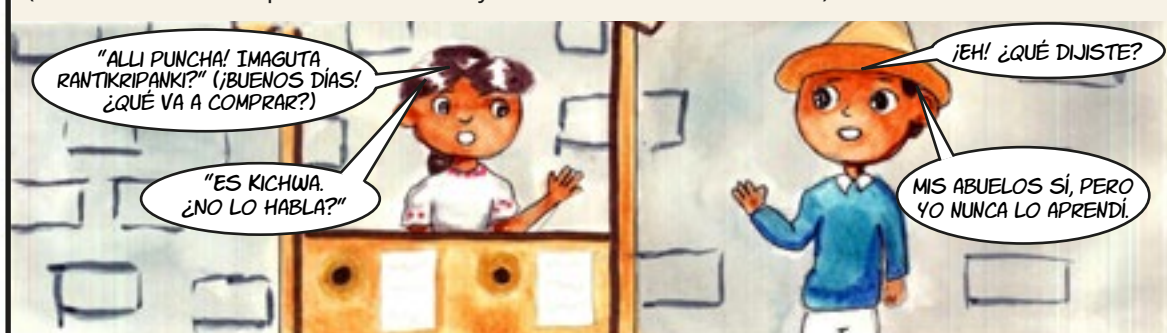
De vuelta a casa, Sara se acerca a su abuela quien vende artesanías y le hace saber sus dudas.



La abuela le muestra un viejo cartel que decía "Tienda Sisa" tratando de explicar cómo poco a poco se dejó de hablar Kichwa.



Al siguiente día, mientras Sara está en la feria se da cuenta que incluso los adultos no saben hablar Kichwa. (Sara decide atender el puesto de su abuela y saludar a los clientes en Kichwa.)



Después de unos minutos, un turista se percata del idioma de la niña y se impresiona.



Al día siguiente, Sara y su abuela colocaron un cartel en el puesto de ventas, el objetivo de Sara es recuperar y fortalecer la lengua Kichwa.



Tiempo después, la gente se percata del cartel y se interesa por volver a fortalecer su idioma. Otros vendedores se dan cuenta del interés y comienzan a usar Kichwa con sus clientes.



Tiempo más tarde una niña saluda en Kichwa a la abuela de Sara, Sarita se da cuenta de que su esfuerzo por recuperar la lengua no fue en vano y se siente muy emocionada de que una niña lo está logrando.



FIN

Referencias Bibliográficas

- Andrade, L. (2016). *Repositorio Interculturalidad. Prácticas y actitudes lingüísticas de estudiantes Kichwas en la ciudad de Quito: el caso de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña*. Repositorio Institucional PUCE. <https://acortar.link/KNC7Xu>
- Arteaga-Tuba, G. J. (2024). *Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana*. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 289-312.
- Bonilla, L. M. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo indígena la Montaña en Riosucio Caldas*. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3362>
- Brodowicz, M. (2024, noviembre 10). *La influencia del uso del lenguaje en la formación de la identidad cultural*. <https://aithor.com/essay-examples/la-influencia-del-uso-del-lenguaje-en-la-formacion-de-la-identidad-cultural>
- Cabascango, F. L. (2023). *Adquisición y desarrollo de la lengua kichwa como lengua materna en el tercer año de educación básica del centro educativo comunitario intercultural bilingüe Tarquino Idrobo, de la comunidad de Ucsha, parroquia San Pablo, cantón*. Repositorio Institucional DSpace. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26526>
- Cabrera, G. C. L., & Moreno, M. A. S. (2021). *Percepción de la cultura ambiental del agua a partir de saberes ancestrales de la comunidad indígena de Yascual, Túquerres*. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 26(27), 71–91. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6758>

- Chávez, S. (2022). *Actitudes lingüísticas y factores que debilitan el Kichwa en la comunidad “San Francisco del Río de Misahuallí” en la ciudad de* [https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a55184fd-4dad-43f6The acquisition of multiple languages: Mult-888b-30e46c-da3e97/content](https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a55184fd-4dad-43f6The%20acquisition%20of%20multiple%20languages%3A%20Mult-888b-30e46c-da3e97/content)
- Chiang Montañez, M. A., Riveros Alata, K. P., & Torres Chavez, V. A. (2022). *La adquisición de varias lenguas: Multilingüismo e interferencias en la competencia lingüística*. Revista Científica de Literatura, Lingüística y Creación Literaria, World Literature & Linguistics (WLL), 24–31. <https://literaturejournal.org/index.php/WLL/article/view/34>
- Cipagauta Moyano, M. (2023). *TIC en el aula: Caso de estudio Colombia*. TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review, 13, 27–47. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4808>
- Crispín López, A. (2023). *El uso de cuentos populares en lengua Yanesha para el desarrollo del aprendizaje significativo en Oxapampa, Perú*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de la Selva Central.
- Colmenárez, M. J. R. (2020). Enseñanza de lenguas indígenas mediadas por las TIC en América Latina. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9114325>
- Cruz Forero, L. D. (2021). *Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia*. MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 5, 112-129. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/73407>
- CONAIE. (2022). *La preservación del Kichwa como acto de resistencia*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. <https://www.conaie.org/documento-kichwa-2022>
- De Estadística y Censos, I. N. (s. f.). *Boletín de prensa*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/boletin-prensa-ferias-autoidentificacion/#:~:text=Quito%2C%20Ecuador%20\(06%2F12%2F2022\)](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/boletin-prensa-ferias-autoidentificacion/#:~:text=Quito%2C%20Ecuador%20(06%2F12%2F2022))

- Díaz, J. P., Ruiz, A. K., & Egüez, C. (2024). *Preservación de los saberes ecológicos ambientales Mokane: Análisis desde la experiencia, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los vacíos curriculares*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1253–1271. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9513
- Ecuador, C. d. (25 de abril de 2022). *Lenguas Indígenas de Ecuador y el mundo*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. <https://conaie.org/2022/04/25/lenguas-indigenas-de-ecuador-y-el-mundo/>
- Edilma Sulay López Puente, S. M. (30 de diciembre de 2023). *El Rol Vital de Rescatar y Preservar el Kichwa como Lengua Ancestral en la Educación General Básica*. Tesoros Lingüísticos. <https://acortar.link/nfoAfH>
- Educo. (2019). *La importancia de aprender un segundo idioma*. Blog de Educo. <https://www.educo.org/blog/la-importancia-de-aprender-un-segundo-idioma>
- Fessi, I. (2015). *La adquisición de terceras lenguas: multilingüismo aditivo y subtractivo*. Dirasat Hispanicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos, 0(2), 109-119. <https://doi.org/10.71564/dh.vi2.19>
- Flores, P. (2020). *Análisis de los factores intervinientes para el desarrollo del kichwa en la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana desde 1944 hasta 1996*. DSPACE <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c86b2d9b-66a3-4dd5-bec9-320dccbae62f/content>
- García Cámara, M. (2024). *Comunidad sorda y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDoc. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/72502/TFG-G7221.pdf?sequence=1>
- Gauin, B. (2024). *Percepciones sobre la importancia del idioma kichwa en los estudiantes de Básica Superior de la “Unidad Educativa Bilingüe Ñucanchik Yachay”*. DESPACE UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/12997/1/UNACH-EC-FCEHT-EBAS-035-2024.pdf>

- Gómez Casola, K., & Arrocha-Rodríguez, O. (2021). *La importancia de la lengua materna como símbolo de la identidad cultural*. [Artículo].Research-Gate. <https://www.researchgate.net/publication/352846404>
- González Díaz, J. L., & Asensio Brouard, M. (1996). *Las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas*. *Babel – AFIAL*, 3(5), 155–172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155975>
- González Orbea, G., San Lucas Peña, S., & Dahik Cabrera, J. L. (2023). *La lengua de señas como estrategia de inclusión en la formación de los docentes y estudiantes*. En Universidad Laica Vicente Rocafuerte (Coord.), *Memorias INPIN 2023* (pp. 150–154). Universidad Laica Vicente Rocafuerte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9958864>
- Guarin, A. T., & Tovar, K. M. (s. f.). *Conferencia CLACSO 2025*. https://conferenciadclacso.org/programa/resumen_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-8355-31276&
- Haboud de Ortega, M. (2004). *El español y las lenguas indígenas en el Ecuador hoy*. [Ponencia]. III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, Argentina. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/haboud_m.htm
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. y Pinker, S. (2018). *A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers*. *Cognition*, 177, 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Haro Robayo, V. L. (2023). *Las leyendas ecuatorianas y la identidad cultural en los estudiantes de educación general básica media, de la Unidad Educativa “12 de noviembre” del cantón Pillaro*. [Trabajo de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/0804de56-9b41-4050-ae01-5c6f5d2a6e2a>
- Hdez, R. (2023). *La identidad kichwa en Otavalo: lengua, vestimenta y la Plaza de Ponchos*. Ecuador Travel. <https://ecuador.travel/la-identidad-se-teje-de->

Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10(18), 289–312.. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Presentación Censo 2022: Pueblos y nacionalidades*. Secretaría de Pueblos y Nacionalidades. <https://www.secretariapueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2023/12/Presentacion-CENSO-2022-Pueblos-y-Nacionalidades.pdf>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. México: Siglo XXI. Disponible en bibliotecas universitarias o plataformas académicas. https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition

Liga de Educación. (n.d.). *Manual de estrategias inclusivas para aulas interculturales*. Liga de Educación del Ecuador https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

López Puente, S. et al. (2023). *Bilingual education and cultural preservation in Ecuador* (Report No. 2023-17). UNESCO https://www.researchgate.net/publication/390120816_Preservation_of_cultural_diversity_in_Ecuadorian_education

Lozano, M. (2015). *Multilingüismo y aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de fundamentos y estrategias*. Sinapsis. *Revista Científica Multidisciplinaria de la Educación*, 2(1), 46–58. <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/435>

Mejía, M. C. (2021). *Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras*. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322271266001/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Módulo I: Educación inclusiva y especial*. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/03/Modelo-del-Sistema-de-Educacion-Intercultural-Bilingue-del-Ecuador.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Directrices para la acreditación del cumplimiento de los indicadores de calidad educativa*. Subsecretaría de fundamentos educativos. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8310291>
- Miranda, G. C., & Pérez, A. M. (2024). *Integración del modelo tpack y recursos digitales en la enseñanza de saberes ancestrales*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1707>
- Mosquera Enadara, M., & Ayala, L. L. (2020). *La interculturalidad y la pluri-nacionalidad del Ecuador en el marco de los derechos del Buen Vivir*. *Uniandes EPISTEME*, 988–998.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2020). *Documento sobre acciones para fortalecer la autoestima de estudiantes indígenas y concienciación educativa*. <https://oei.int/>
- Padial Ruz, R., & Sáenz-López Buñuel, P. (2013). *Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil: Una propuesta a través del juego*. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32–47. <https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/index>
- Puente, E. S. L., Pineda, P. R. T., Pandashina, S. M. T., Villagrán, L. J. F. C., Semanate, A. M. E., & Chamba, J. X. Q. (2024). *Tesoros Lingüísticos:*

El Rol Vital de Rescatar y Preservar el Kichwa como Lengua Ancestral en la Educación General Básica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 5235–5256. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9078

Ramírez, A.B. & Chaparro, C.D. (2021). *Lenguas ancestrales e identidad cultural: El caso del kichwa*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8158>

Ramírez-Cruz, H., & Rojas, J. F. C. (2021). *Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro*. Forma y Función, 34(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.96558>

Ríos-Colmenárez, M. J. (2020). *Enseñanza de lenguas indígenas mediadas por las TIC en América Latina*. Revista Lengua y Cultura, 1(2), 20–27.

Roig Osete, M. (2012). *Utilización de recursos TIC para la integración del alumnado con discapacidad auditiva en primaria*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional UNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/862/2012_09_17_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf

Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Rojas Guanoluisa, S. A. (2019). *Leyendas ecuatorianas y el desarrollo de la identidad en niños de 5 a 6 años*. [Trabajo de titulación de grado, Universidad de Las Américas]. <https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/11147/1/UDLA-EC-TLEP-2019-11%20Tomo%20I.pdf>

Rubiano Caballero, M. L., & Hernandez Mejía, C. A. (2024). *Integración de las TIC en la preservación y enseñanza de saberes ancestrales: Impacto en la identidad cultural y educación indígena*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 9399–9415. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14326

- Salas, J. (2016). *La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas*. *Lenguas Modernas*, (24), 177. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/24608>
- Sandoval, C. H. (2020). *La Educación en Tiempo del Covid-19: El nuevo rol del profesor en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras*. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- UNESCO. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger* (3rd ed.). <http://www.unesco.org/languages-atlas>
- UNESCO. (2016). *Educación intercultural bilingüe: fortaleciendo la identidad cultural y lingüística en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246395>
- UNESCO. (2020, diciembre 18). *Lenguas en peligro: El pensamiento amenazado*. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://courier.unesco.org/es/articulos/lenguas-en-peligro-el-pensamiento-amenazado>
- UNICEF. (2019). *Las lenguas indígenas como factor de inclusión y sostenibilidad*. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- UNICEF. (2021). *Educación intercultural bilingüe en América Latina [PDF]*. *Oficina Regional para América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- UNICEF. (s. f.). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador*. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-ecuador>
- Ureta-Andrade, J. J., & Donoso-Cedeño, M. M. (2022). *Lengua de Señas Ecuatoriana (Lsec) como herramienta de inclusión en educación es-*

pecializada. *Dom. Cien.*, 8(2), 251–261. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383432.pdf>

Vilema, S. V. H., Rivadeneira, A. S. T., Peña, M. I. S., & Vela, M. E. C. (2025). *Enseñanza del Idioma Kichwa y la Educomunicación: Un Análisis de su Estado desde las Voces de los Docentes en la Provincia de Pastaza-Ecuador*. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6(1), 2281–2304. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.522>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Minedu-Unicef. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

World Bank (22 de febrero de 2019). *Lenguas indígenas, un legado en extinción*. *Lenguas indígenas, un legado en extinción*. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2019/02/22/lenguas-indigenas-legado-en-extincion>

World Federation of the Deaf. (2018a). *Position paper on the language rights of deaf children*. <https://wfdeaf.org/resources/position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children/>

World Federation of the Deaf. (2018b). *Declaration on the rights of deaf children*. <https://wfdeaf.org/rights-of-deaf-children/>

Yanzapanta, Z. (2018). *Actitudes lingüísticas y el kichwa en la unidad educativa del milenio intercultural bilingüe Chibuleo*. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/05611e65-1dad-4c5c-a0a2-fa85f3878030/content>

Yungán, R. Y., Zurita, G. E. O., Chusín, H. M. N., & Fuentes, C. C. (2019). *Percepciones de los docentes indígenas Kichwas sobre la enseñanza en la lengua ancestral*. *Ciencia Digital*, 3(1), 424–440.

<https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/347>

Capítulo 5

**Educación con sensibilidad:
trauma, resiliencia y apoyo
emocional**

Educación con sensibilidad: trauma, resiliencia y apoyo emocional

Donna Fuel-Cualchi¹, Damaris Ostaiza-Yepez¹, Indra Salcedo-Recalde¹

¹**Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte, Ecuador**

djfuelc@utn.edu.ec, dlostaizay@utn.edu.ec, insalcedor@utn.edu.ec

Las aulas ecuatorianas engloban un reflejo fiel de la riqueza cultural, lingüística y social del país; en donde inicia una pluralidad autóctona importante que demuestra que no existe una sola manera de aprender. Hablar de educación con sensibilidad en la actualidad no es un lujo, es una necesidad urgente. En un contexto caracterizado por la pluralidad cultural, es fundamental reconocer que la diversidad no constituye un problema a resolver, es una valiosa oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así es posible superar prejuicios profundamente arraigados y abrir paso a una educación transformadora y liberadora, que responda con justicia y equidad a las realidades contemporáneas.

Uno de los retos persistentes en Ecuador es la influencia de estereotipos de género que asignan roles según el sexo biológico, perpetuando actitudes como el machismo y la homofobia. Aunque hay avances hacia la equidad, aún se limitan los espacios para las mujeres, mientras se legitima la presencia masculina en ámbitos técnicos, físicos o actividades deportivas (Ramírez et al., 2019). En este escenario, la educación juega un papel fundamental como agente de cambio. Para lograr una verdadera equidad de género, se requiere formación docente continua y una enseñanza basada en la coeducación, el respeto a la diversidad, la convivencia pacífica y la autonomía (Vizuite-Salazar & Lárez-Lárez, 2021).

Valorar la diversidad de talentos constituye también uno de los grandes retos de la educación contemporánea. Esto exige la implementación

de enfoques pedagógicos inclusivos y personalizados, capaces de responder a las particularidades de cada estudiante (Hernández et al., 2021). En este contexto, Guzmán (2018) señala que “la incorporación de metodologías adaptativas en el aula fomenta la diversidad de aprendizajes y permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo, favoreciendo una educación personalizada que atiende las necesidades individuales” (p. 45).

Como plantean Hernández-Sánchez y Ainscow (2018), ofrecer exactamente lo mismo a todos no garantiza la justicia educativa. Por el contrario, aplicar criterios diferenciados que favorezcan a quienes enfrentan mayores desventajas como lo indica Bolívar (2012) constituye una forma de igualdad, orientada a alcanzar una equidad efectiva. Cuando todas las voces son escuchadas, la institución educativa se convierte en un auténtico motor de transformación social (Guailas et al., 2024). En este contexto, es crucial también prestar atención a niños, niñas y adolescentes que han vivido traumas como abandono, maltrato o pérdida de un ser querido, ya que estas experiencias afectan su desarrollo emocional y académico. La respuesta educativa debe ser integral y sensible a las realidades de cada estudiante, incluyendo apoyo psicológico, acompañamiento académico, detección temprana de factores de riesgo, capacitación docente y una estrecha colaboración con las familias y los servicios sociales. De esta forma, esto nos permite promover un entorno seguro, sustentado en la empatía, la confianza y el respeto, que fortalezca la resiliencia y el bienestar integral del alumnado (Alduán, 2024)

Estrategias de regulación emocional en el aula

La regulación emocional es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes en el entorno educativo. Es primordial implementar estrategias que demuestren eficacia en la promoción de habilidades para la autorregulación y gestión emocional, ya que estas inciden en el estado psicológico de los estudiantes y en su desempeño académico.

Durante la última década, la investigación ha evidenciado que estrategias bien articuladas en el espacio escolar, implementadas por los docentes, los estudiantes y las instituciones, favorecen los procesos cognitivos, relacionales y de bienestar psicológico. El manejo adecuado de las emociones en el aula representa un factor clave que permite optimizar el aprendizaje, establecer vínculos interpersonales

saludables entre los estudiantes y con los docentes, así como alcanzar los objetivos académicos.

En el contexto educativo, la regulación emocional constituye un factor decisivo para el rendimiento académico, la adaptación social y el bienestar integral del estudiantado (Salovey et al., 2022). Este proceso no debe limitarse solo a los estudiantes, debe extenderse al cuerpo docente y a la estructura organizativa de la institución escolar. Como señalan Garn et al. (2021), la regulación emocional en el entorno educativo resulta fundamental para consolidar climas escolares positivos y fomentar el bienestar de todos los actores involucrados.

Desde este enfoque sistémico, se identifican tres niveles complementarios de estrategias de regulación emocional aplicables al aula:

- **Estrategias enfocadas en el docente:** comprenden tanto la autorregulación emocional del profesorado como su capacidad para co-regular las emociones del estudiantado durante la interacción pedagógica. Estas estrategias incluyen prácticas individuales como la reevaluación cognitiva, el mindfulness y la gestión del estrés, y programas institucionales orientados al desarrollo emocional docente, para fortalecer el bienestar profesional y crear climas socioemocionales positivos en el aula.
- **Estrategias centradas en los estudiantes:** se orientan a la enseñanza sistemática de competencias emocionales en el estudiantado, con énfasis en el reconocimiento, comprensión y regulación de sus propias emociones. Incluyen el desarrollo de la conciencia emocional, el entrenamiento en atención plena, el uso de estrategias cognitivas adaptativas como el reencuadre, y la promoción de la inteligencia emocional social para favorecer la convivencia y la co-regulación entre pares.
- **Estrategias institucionales y curriculares:** este enfoque abarca la creación de un entorno escolar seguro y de apoyo. Estas estrategias comprenden el diseño de entornos escolares emocionalmente seguros, la integración de prácticas educativas informadas por trauma, y la implementación de

programas curriculares que promuevan la resiliencia y el desarrollo socioemocional colectivo dentro de la comunidad educativa.

El incluir la educación emocional favorece el fortalecimiento de competencias intrapersonales que permiten a los estudiantes identificar, de manera congruente con su estilo de personalidad, las manifestaciones emocionales que experimentan o experimentaron (Ruales et al., 2022; Villegas, 2023). La implementación de técnicas de relajación como la respiración profunda y la actividad física ha demostrado ser eficaz para prevenir estados ansiosos y controlar el estrés asociado al entorno escolar y mejorar el estado anímico del estudiante (Balón et al., 2024; Bravo, 2017).

La incorporación de la educación emocional en el ámbito escolar contribuye significativamente al desarrollo de competencias intrapersonales, al facilitar que los estudiantes identifiquen, comprendan y gestionen sus propias emociones de manera coherente con sus estilos de personalidad. Según Bentley et al. (2022), la aplicación sistemática de técnicas de autorregulación emocional, como la respiración profunda, la relajación muscular y la actividad física consciente ha mostrado resultados positivos en la prevención de estados ansiosos, la mitigación del estrés asociado al entorno escolar y la mejora general del estado de ánimo del estudiantado.

El rol de las familias en el acompañamiento emocional

Los estudiantes requieren un acompañamiento emocional, siendo esto fundamental para su desarrollo integral, la familia, al ser el primer entorno en el que los estudiantes aprenden a regular sus emociones, generan habilidades socioemocionales, las cuales ponen en práctica dentro de un aula de clases, ya sean habilidades positivas o no. En este sentido, es muy importante que las familias se encuentren presentes en su proceso emocional, el apoyo emocional de los padres o personas que conecten de manera positiva con dicho estudiante es un factor importante para la motivación y la autoestima de este, evitando así problemas en áreas como lectura, escritura, entre otros (Mejía et al. 2023).

La comunicación efectiva es fundamental para el acompañamiento emocional. El apoyo emocional es crucial para el desarrollo integral

de los estudiantes. Los padres deben proporcionar un entorno seguro y acogedor para que sus hijos puedan expresar sus emociones, los familiares que se mantienen en constante relación con los educandos deben modelar comportamientos saludables y demostrar habilidades socioemocionales para que puedan aprender de ellos (González et al., 2025). La Tabla 6, describe las estrategias de intervención familiar y sus resultados en el acompañamiento emocional de los estudiantes.

Tabla 6
Estrategias de intervención familiar y acompañamiento emocional

Estrategias de intervención	Resultados documentados
Capacitación parental en regulación emocional mediante talleres y programas digitales	Bienestar emocional: mejor percepción de apoyo disminuye estrés, ansiedad y aumenta autoestima
Fomento de la empatía y comunicación durante las tareas escolares	Rendimiento escolar: cuando los padres participan emocional e instrumentalmente, mejora la motivación y enfoque académico
Creación de espacios familiares inmediatos para escucha emocional	Regulación emocional: se favorece el desarrollo de estrategias adaptativas bajo guía familiar
Promoción de asociaciones escuela-familia con enfoque emocional	Resiliencia: familias emocionalmente presentes fortalecen la capacidad de recuperación frente a crisis
Medidas de alivio del estrés parental: servicios comunitarios, apoyo psicológico y redes	Tiempo y calidad de interacción: tiempo importante con el núcleo familiar donde se fortalezca la unión y confianza

Fuente: González et al. (2025)

Enfoques pedagógicos restaurativos y educación sensible

En los últimos años, la educación ha evolucionado para reconocer el impacto del trauma en el aprendizaje, impulsando enfoques pedagógicos restaurativos que transforman la escuela en un espacio seguro y acogedor para los estudiantes. La Universidad Pablo de Olavide (2024) menciona que es vital que toda la comunidad educativa conozca el impacto del trauma y trabaje unida para fomentar un ambiente escolar seguro, empático y de apoyo emocional.

Los enfoques restaurativos en el ámbito educativo se centran en fortalecer la comunidad mediante valores como el respeto, la empatía y el diálogo. Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2020) la “gestión de conflictos basado en el enfoque restaurativo frena

el comportamiento negativo del estudiantado de manera mucho más efectiva que los modelos basados únicamente en sanciones y castigos”. Por su parte, Schmitz (2020) menciona que “En vez de «culpabilizar para castigar», busca «responsabilizar para reparar los daños y restaurar las relaciones»” (pág. 22). En definitiva, los enfoques restaurativos fortalecen los lazos entre docentes y estudiantes desde el respeto y el apoyo mutuo.

Al mismo tiempo, la educación sensible promueve el acompañamiento emocional y espacios de comprensión y contención, donde toda la comunidad educativa esté preparada para responder de forma empática y colaborativa a las secuelas del trauma. Con mucha razón Moreno (2024) menciona que la empatía y un entorno seguro en la escuela pueden aliviar los efectos del trauma y el estrés en la vida de los estudiantes.

Educación emocional: violencia intrafamiliar en zonas rurales ecuatorianas

En las zonas rurales del Ecuador, muchos estudiantes llegan a las aulas con cargas provocadas por episodios de violencia en sus hogares. Esta realidad impacta profundamente en su forma de aprender y de relacionarse en el aula; tal y como lo afirma Pinargote Pincay et al. (2022) al mencionar que: “Cuando un niño crece en un ambiente violento, su bienestar emocional, físico y mental se verán profundamente afectados. Esto se refleja en su rendimiento académico, dificultando su capacidad para aprender y desarrollarse plenamente.” Estas palabras marcan una clara llamada a la acción: no basta con enseñar contenidos si no cuidamos el corazón de quienes aprenden.

Un estudio realizado en una Unidad Educativa de la Provincia de Esmeraldas concluye que: El impacto de la violencia doméstica en los estudiantes va más allá del hogar y se refleja en su rendimiento académico. La falta de autoestima, la tendencia a aislarse y la constante exposición a un ambiente conflictivo dificultan su concentración, reducen su motivación y limitan su participación en el aprendizaje (Cueva et al., 2025).

En este sentido, las investigaciones nos revelan que la escuela es un lugar de enseñanza, es un posible refugio de educación

emocional. Para Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024), integrar competencias emocionales en la escuela “mejora el clima escolar y reduce los problemas de comportamiento”, a partir del fortalecimiento de habilidades como la autorregulación, la empatía y la gestión emocional.

En contextos rurales el desafío se profundiza, pues los servicios de apoyo son escasos y las distancias físicas dificultan la atención especializada. Por ello, formar a los propios docentes en inteligencia emocional y estrategias de resiliencia es indispensable. La OECD (2023) ha destacado que los programas de desarrollo socioemocional, especialmente en comunidades rurales y vulnerables, “elevan el rendimiento cognitivo, fortalecen la cohesión social y reducen la ansiedad” (p. 12.)

Espacios de diálogo: sanación emocional en contextos pluriculturales

De acuerdo con Decolonised Minds (2022),

Los espacios de diálogo intercultural cumplen funciones esenciales en la restauración emocional en comunidades diversas. En primer lugar, posibilitan la expresión segura y respetuosa de experiencias emocionales vinculadas a la discriminación, el trauma o la pérdida cultural. Este reconocimiento social es clave para validar las emociones y evitar su negación o invisibilización. (p.15)

En sociedades contemporáneas marcadas por la diversidad cultural, la construcción de espacios de diálogo intercultural se ha convertido en una necesidad para promover la convivencia pacífica, el reconocimiento mutuo y la sanación emocional de comunidades pluriculturales. Los contextos pluriculturales reúnen múltiples identidades, tradiciones y cosmovisiones que, al interactuar, pueden generar conflictos y tensiones emocionales derivadas de la discriminación, exclusión o procesos históricos traumáticos. En este sentido, los espacios de diálogo intercultural constituyen ámbitos de encuentro y aprendizaje. También se revelan como escenarios fundamentales para la reparación emocional y el bienestar colectivo.

Latinoamérica goza de la presencia de interculturalidad en cada país, la creación de espacios de diálogo intercultural resulta esencial tanto

para la sanación emocional en contextos pluriculturales como para el desarrollo de una adecuada salud emocional.

La interculturalidad implica la coexistencia y la interacción activa entre diversas culturas, fundamentada en el respeto mutuo y en la construcción de expresiones culturales compartidas, a través de un lenguaje comprensible que contemple los distintos dialectos presentes en el entorno (Le Mur, 2020). La implementación de prácticas de diálogo intercultural contribuye significativamente a la disminución de síntomas de ansiedad y estrés en personas pertenecientes a distintos grupos culturales, como los pueblos kichwa, shuar, entre otros, dentro de Ecuador, favorece el fortalecimiento de la autoestima y la autoconfianza (Comboni et al., 2020).

Es fundamental la habilitación de entornos seguros y receptivos que permitan a los individuos de diferentes culturas compartir sus vivencias y estados emocionales, mediante una comunicación eficaz orientada al entendimiento intercultural, dichos espacios pueden ser considerados en un ámbito académico. Escuchar activamente y ofrecer retroalimentación constructiva son prácticas esenciales en este proceso. Asimismo, reconocer y respetar la diversidad cultural, y evitar presunciones sobre otras culturas, promueven relaciones equitativas entre los pueblos, aspecto relevante dada la heterogeneidad cultural presente en Ecuador y el resto de los países latinoamericanos (García, 2014).

Las historias, ejemplos y reflexiones aquí reunidos buscan inspirar a docentes, familias y comunidades a sumar esfuerzos para que cada niña y niño, sin excepción, pueda aprender con la mente, con el corazón protector de una escuela empática.

Conclusiones

La educación con enfoque sensible al trauma representa una respuesta necesaria frente a las realidades emocionales y sociales que afectan a los estudiantes, particularmente en contextos de violencia, abandono, discriminación y desarraigo. Reconocer el impacto del trauma en el desarrollo infantil y adolescente permite reformular el rol de la escuela, como un espacio de transmisión de conocimientos y como un entorno protector que promueve la estabilidad emocional, la contención afectiva y el fortalecimiento de la resiliencia.

La familia desempeña un rol esencial en el acompañamiento emocional del proceso educativo. Las investigaciones muestran que cuando los vínculos afectivos primarios son sólidos y la comunicación es respetuosa, los estudiantes desarrollan mayores niveles de seguridad y autoconfianza. En este sentido, es fundamental promover acciones institucionales que fortalezcan las capacidades parentales en el abordaje del trauma, como talleres formativos, orientación psicológica y espacios de mediación escuela-familia. La corresponsabilidad emocional entre hogar y escuela refuerza los efectos positivos de la intervención pedagógica.

El desarrollo de competencias socioemocionales dentro del aula favorece la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Estrategias como el manejo consciente de la respiración, la escucha activa, el fortalecimiento del sentido de comunidad y la validación emocional contribuyen a generar ambientes de aprendizaje seguros. Estas prácticas no deben ser concebidas como actividades marginales, sino como elementos estructurales del currículo que potencian la formación integral del estudiante

Cómic

Educación con sensibilidad:
trauma, resiliencia y apoyo
emocional

Notas de esperanza	270
El color del miedo	274
El árbol de papel	277
El desafío de Isabel	279
Código de cambio	281
¿De quién es esto?	283
El Jardín de la igualdad	285
El instructor del miedo	286
Construyendo el camino	287
Cultura sin límites	288
Rompiendo algoritmos	290
Creciendo en amor	292

NOTAS DE ESPERANZA

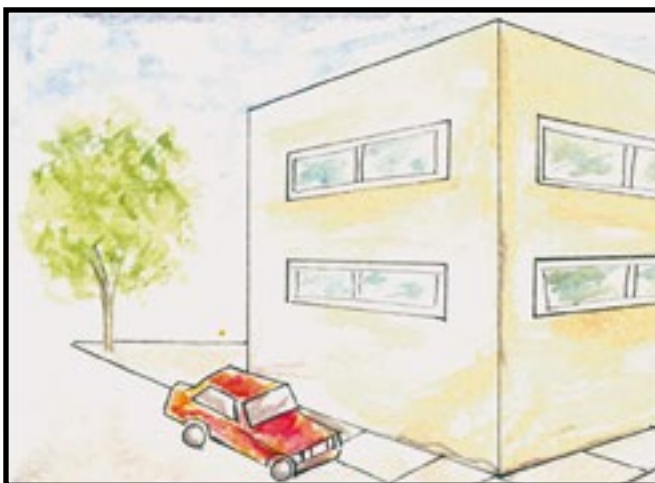
La Unidad Educativa “Santa Aurora” enfrenta altos índices de deserción e indisciplina.



Entrada del colegio

Hoy llega un nuevo profesor de música:
Gabriel Rivas.

Entrada del salón
de música



¡BUENOS DÍAS,
CHICOS! SOY SU
NUEVO PROFESOR
DE MÚSICA.



Gabriel Rivas se presenta ante un grupo de
estudiantes dispersos, distraídos, indiferentes,
sin duda una desconexión profunda.

LA
MÚSICA PUEDE
SER MÁS QUE UNA
MATERIA... PUEDE
SER SU VOZ.





Camila dudosa aprieta su libreta en su mano.



Manuel tan cansado como.



Damian siempre tan relajado y cada uno en su propio mundo, sin espacio para la música.



Gabriel no buscaba buenas notas ¡Quería sembrar una huella en sus vidas!



Enrique, al tocar la batería, no es solo ritmo, es todo lo que calló en casa



Camila no hablaba mucho. Pero cuando cantaba, la sala escuchaba su alma.



Manuel descubrió un lenguaje que no conocía pero que siempre estuvo dentro de él.



Damián escribía para no olvidarse de quién quería llegar a ser.





Enrique nunca imaginó ese momento. Su corazón tembló. ¿Consuelo? Tal vez. Pero, tras mucho tiempo no se sintió solo.



No sabía qué buscaba hasta que lo sintió: un hogar, una familia. Y algo en él se quebró, suavemente.



Gabriel los miraba orgulloso, como quien ve florecer una semilla plantada con el corazón.



Enrique había encontrado su pasión en la música y su fuerza en la amistad.

FIN

EL COLOR DEL MIEDO



Cuando Alan abría su cuaderno, el mundo se desvanecía. Solo quedaban él y sus dibujos... su lugar seguro.



Al día siguiente, Alan sentía una calma. En clases con la profesora Claudia, todo parecía más fácil...



Alan sintió que, por fin, alguien le daba permiso de ser él mismo. Agarró los pinceles... y dejó que todo saliera.



¡La mañana de la exposición llegó! Padres e hijos caminaban por el patio mirando las pinturas. Alan solo pensaba... ¿Su papá llegaría?



Frente a su pintura, escuchó algunos comentarios... y cada palabra le apretaba el pecho.



Entonces, la profe Claudia habló. Y poco a poco... las respuestas fueron cambiando los nervios de Alan.



Algunos compañeros comentaban la pintura con sus amigos, sus voces eran bajas... pero Alan las escuchó.



Alan nunca pensó que otros pudieran sentir... lo mismo que él.



Y entonces, entre la gente... su padre apareció. En silencio. Observó desde lejos la pintura de Alan.



Al ver la pintura despertó miedos antiguos... y memorias dormidas.



Alan no dijo nada... pero en sus ojos... lo había entendido.



Su padre caminó entre las pinturas, en silencio. Algo dentro de él... había comenzado a abrirse.



Las palabras de su padre le dieron seguridad, paz y confianza en sí mismo.



Desde ese día, todo fue distinto. Alan ya no tenía miedo de expresarse. Ahora... dibujaba con libertad.

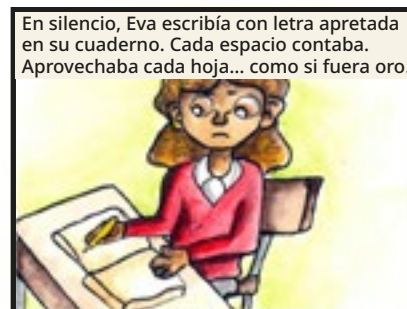
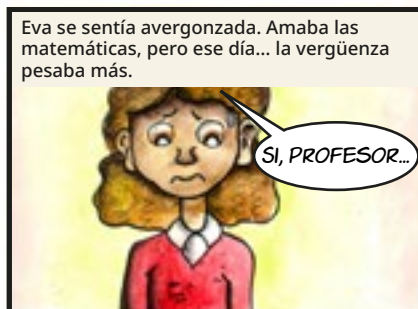


"A VECES, LOS COLORES DICEN LO QUE LAS PALABRAS NO PUEDEN".

FIN

EL ÁRBOL DE PAPEL

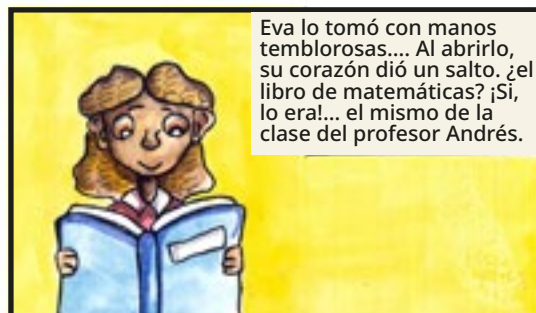
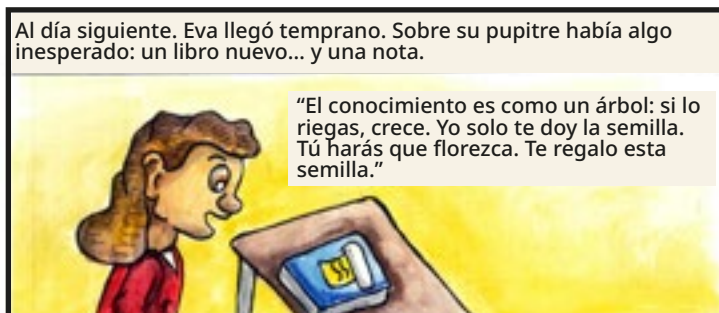
En medio del murmullo matutino, el profesor Andrés inicia la clase de matemáticas.



Más tarde, en la biblioteca, Eva resolvía ejercicios de matemáticas con rapidez. Cada trazo mostraba su esfuerzo.



Al día siguiente. Eva llegó temprano. Sobre su pupitre había algo inesperado: un libro nuevo... y una nota.





EL DESAFÍO DE ISABEL

En la clase de Educación Física de la Unidad Educativa "Florida Uno", Isabel se sentía abrumada y frustrada. La gimnasia no se le daba como a los demás.



Isabel observa a sus compañeros. El nudo en su pecho se aprieta con cada intento que ve.



NUNCA VOY A PODER HACER ESO...



Isabel intentó la vertical de manos... pero volvió a caer de lado. La caída no duele tanto como fallar otra vez.



NUNCA NO IMPORTA CUÁNTO LO INTENTE... NUNCA ES SUFICIENTE.



ISABEL... ¿CÓMO TE ESTÁS SINTIENDO CON LAS CLASES DE GIMNASIA?



NO PUEDO HACERLO... NO ES PARA MÍ.

¡Las palabras de Margarita encendieron una chispa en Isabel! Aún triste, decidió... no rendirse.



¡NO TIENES QUE SER LA MEJOR, ISABEL! SOLO DA UN PASO A LA VEZ; EN CLASE TE ENSEÑARÉ UNOS EJERCICIOS PARA PERDER EL MIEDO.

GRACIAS, PROFESORA...

Después de clases, Isabel entrena con determinación, sin compararse con nadie. Su profesora la observa a lo lejos, orgullosa de su esfuerzo.



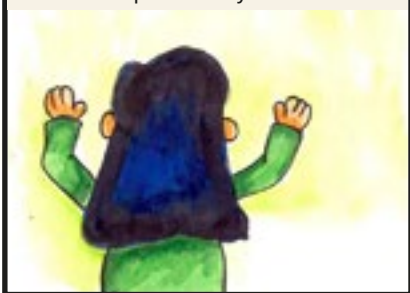
¡Aquella niña llena de inseguridad... ahora lograba sostenerse, aunque solo unos segundos, en una vertical de manos!



La última clase había llegado., Isabel sentía su corazón latir con fuerza; ya no era la misma... esta vez, estaba lista.



Decidida...respiró hondo y alzó sus brazos.



Con toda su fuerza y valentía, se lanzó hacia la colchoneta... sin miedo.



Isabel no solo venció su miedo a la gimnasia... ¡también dejó de compararse con los demás!



"Cada talento es único y valioso. Todos merecemos un espacio seguro para aprender y crecer, como lo tuvo Isabel"

FIN

CÓDIGO DE CAMBIO



En un pequeño pueblo de cañar, Ana estudiaba en una escuela pública y se destacaba en ciencias y matemáticas.



Su pasión por la tecnología crecía cada día... y su madre junto a ella, le daba fuerzas para perseguir sus sueños.

En el aula, no todos entendían su pasión, y leer sobre programación la convertía en objeto de burlas.

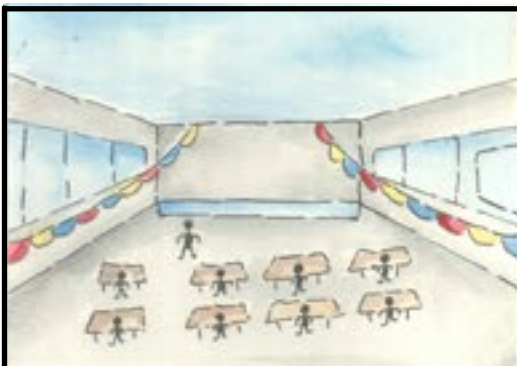


A veces, una sola voz de aliento basta para encender la confianza...

Ana dudó en participar... hasta que la mirada de su profesora le devolvió la seguridad.



En su casa... bajo la tenue luz de un foco. Ana anota ideas en su cuaderno. ¡Era su oportunidad de demostrar lo que podía hacer!



Ana se prepara para presentar...



Ana recibe una disculpa inesperada.



Ahora, ¡los compañeros no pueden creer lo que ven en la presentación de Ana!



¡Ana recibió el aplauso de sus compañeros, que ahora la miraban con orgullo... incluso la profesora Lucía que estaba orgullosa!



Ana con valentía... no solo demostró su talento: ¡rompió barreras y encendió el camino para muchas más!

"El talento no tiene género ni depende de los recursos, solo necesita oportunidades."

FIN

¿DE QUIÉN ES ESTO?

Hubo una vez en una escuela los profesores tuvieron una capacitación interesante que comenzó con una pregunta

Sala de reuniones



Todos los objetos pertenecen a antiguos estudiantes de los profesores, pero ¿de quiénes son exactamente?





FIN

EL JARDÍN DE LA IGUALDAD

La maestra Luz tiene un hermoso jardín. Lo cuida todos los días, de lunes a viernes.



Cada mañana la maestra comienza el día saludando a todas las plantas del jardín (niños y niñas) lleva su regadera y empieza a enseñar a todos por igual



Niño con bajo rendimiento académico

Mejor estudiante

Niño con problemas de atención

Niño con discapacidad visual

Niño con autismo

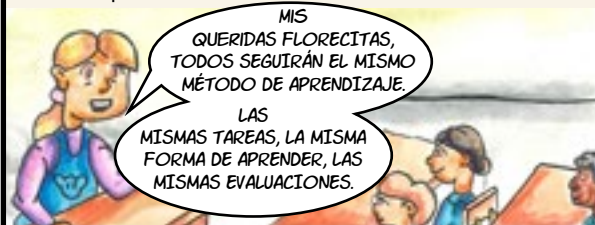
Niño superdotado

Niño con discapacidad intelectual



Desde la más pequeña, hasta la más grande; desde la más roja, hasta la más verde; ya sean rosas, claveles cactus o lirios todas las plantas tuvieron que aprender a crecer de la misma manera, sin adaptaciones.

Cada planta es cuidada y llevada a crecer de la misma manera que las demás.



Aunque algunas flores se marchiten, se estancan o dejen de florecer



La maestra no ve las repercusiones. Entonces ya no existe igualdad de oportunidades para aprender a crecer porque las necesidades específicas de cada niño o niña no son atendidas.



Al final, el hermoso jardín de la maestra Luz terminó muriendo poco a poco, solo sobrevivieron algunas solitarias flores.



Tal vez si todas las flores del jardín hubieran crecido con la misma oportunidad de cuidado específico y equidad, la maestra hubiera podido crear un hermoso jardín lleno de flores diferentes entre sí, pero valiosas por igual.

¡ TODOS OBTIENEN EL APOYO QUE NECESITAN!



FIN

EL INSTRUCTOR DEL MIEDO

Hola, mi nombre es Omar, acabo de perder a mi abuela. Desde entonces, una profunda tristeza y ansiedad no me ha dejado vivir en paz.

En un instituto



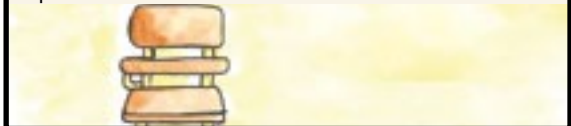
Mi mayor miedo es el profesor Pérez. De tan solo verlo, me pongo a temblar. Es un hombre de "mano dura"



Hace poco baje mi rendimiento académico porque no podía concentrarme y el profesor no ha dejado de regañarme.



Al final, decidí abandonar el instituto y no volver a ver al profesor Pérez.



Constantemente se enoja conmigo por no participar en clases. me juzga injustamente



Tal vez si hubiera tenido un poco de apoyo, podría haber sido el mejor estudiante con ayuda del profesor Pérez. Mi sueño siempre ha sido ser astronauta y sé que lo lograre algún día



Si tan solo el profesor Pérez hubiera demostrado ser empático y flexible; y me hubiera brindado la confianza y el apoyo que necesitaba; me hubiera formado como profesional en base a un ambiente sano y de resiliencia.



FIN

CONSTRUYENDO EL CAMINO

Taller de carpintería.



ALGÚN DÍA PODRÁS CONSTRUIR MUCHAS COSAS POR TI MISMA HIJA MÍA.

SI PAPÁ, ¡QUIERO HACER EDIFICIOS GRANDES!

Desde que Mariana tenía 10 años, sentía pasión por la construcción gracias a su padre que desarrollaba la profesión de carpintería.

Mariana de 15 años se encuentra frente a un edificio que mostraba un afiche donde hablaba de una invitación para la renovación de la plaza central de la ciudad.



¡PUEDO AYUDAR CON LA CONSTRUCCIÓN!

Cuando Mariana cumplió los 15 años, fue a dar un paseo por la plaza y encontró algo que cambiaría su vida para siempre.



¿SEGURA QUE SABES LO QUE HACES?

¡CLARO! SOLO OBSÉRVAME.

Al día siguiente de leer el afiche, Mariana se presentó a primera hora en la reconstrucción junto con sus herramientas, pero algo no iba bien.

Todos estaban impresionados al ver a Mariana tan segura de sí misma y demostrando su hábil trabajo.



¡ERES GENIAL MARIANA!

Todos aquellos que trabajaron en la reconstrucción están delante junto el lazo de inauguración orgullosos de su obra.



MARIANA TIENES FUTURO PARA LA CONSTRUCCIÓN, ¡ERES ASOMBROSA!, LO SIENTO POR JUZGARTE.

GRACIAS, ES MI SUEÑO.

Una vez que la construcción se inauguró la gente vino a presenciar su inauguración.

Mariana después de unos años en la universidad. Inspirada por su acción y las felicitaciones de su ciudad, decidió estudiar arquitectura en unos años.



UNIVERSIDAD

CULTURA SIN LÍMITES

Desde pequeña, Yuri quedó fascinada con la construcción. Los ingenieros conectaban comunidades con caminos, y ella soñaba con hacer lo mismo.



Pero en su comunidad, la ingeniería aún era vista como un oficio masculino.



Mientras tanto, en la comunidad de Imantag, Kunaq creció rodeado de música y danza ancestral que sus abuelos le enseñaban.



Un día, tanto Kunaq como Yuri se encontraron en la única escuela disponible, donde niños de 6 a 16 años estudiaban todos juntos.



Pasaron los años y en clase, el profesor Qhari propuso una actividad dentro del área de emprendimiento.



Unas horas más tarde en casa de Yuri.



Mientras tanto, Kunaq ensayaba su danza con gran dedicación.



Llegó el día del evento. Estudiantes y padres llenaron el patio de la escuela, ansiosos por ver los talentos de cada joven.



Kunaq comenzó su interpretación del Inti Raymi. Con cada giro, sus movimientos narraban una historia.



Entre el público emocionado, había personas que admiraban a Kunaq.



El evento culminó, y no solo mostró talentos, sino que también enseñó una lección invaluable.



FIN

ROMPIENDO ALGORITMOS

En Pimampiro, Ñusta encontraba la felicidad en los números... aunque algunos decían que no era para ella.



Con solo 15 años, las palabras ajenas hacían tambalear su seguridad.



Durante el trueque, el alcalde sorprendió a todos con un anuncio.



Ñusta se emocionó... pero su mirada también mostraba miedo.



Al verla dudar, su madre decidió recordarle su fuerza.



El concurso comenzó. Uno a uno, los participantes subieron al escenario.



Algunos se confunden... hasta que llegó el turno de Ñusta.



¡Ñusta ganó! Demostró que el conocimiento no tiene género. ¡Desde ese día, su comunidad creyó en ella y supo que su talento podía ayudar!



FIN

CRECIENDO EN AMOR

Esta historia comienza en un viaje a Quito para una presentación musical.



Ella es Killa, una niña proveniente del pueblo de Cayambe...su sueño siempre ha sido ser una cantante famosa de su país.



Killa disfruta cantar en eventos y festivales. Aunque no todos valoren la lengua kichwa...



Después de un tiempo, Killa regresa a Cayambe justo a tiempo para participar en las fiestas de la ciudad..



Aunque Killa amaba su cultura, temía ser rechazada como cantante por preferir hablar kichwa...





Killa, al final sintió el deseo de hablar sin miedo su idioma y con orgullo seguiría hablando su lengua nativa.



Referencias bibliográficas

- Almaguer, J., Vargas, V., García, H. (2014). Interculturalidad en salud: Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud. *Secretaría de Salud*. <http://www.dged.salud.gob.mx/contenidos/dged/descargas/docs/InterculturalidadSalud.pdf>
- Balón, K., Pino, R. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la Regulación Emocional en una Niña Con Ansiedad en la Escuela de Educación Básica Abraham Lincoln. *Redilat*, 1(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2304>
- Bentley, T. G. K., Seeber, C., Hightower, E., et al. (2022). Slow-breathing curriculum for stress reduction in high school students: Lessons learned from a feasibility pilot. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, Article 864079. <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.864079>
- Bravo, M. (2017). Estrategias metodológicas para mejorar y controlar las emociones de niños y niñas de tres a cuatro años en la escuela de educación básica gaspar Sangurima del cantón Cuenca – provincia del Azuay 2017. Universidad politécnica salesiana- sede Cuenca. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14390/1/UPS-CT007061.pdf>
- Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación Entre Inteligencia Emocional Y Rendimiento Académico En Adolescentes: Aportes Para La Práctica Educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145–166. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Comboni, S., Juárez, J. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas. *Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcs-huam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Cruz, E. (2013). The plurinational state, interculturality and indigenous autonomy: A reflection on cases of Bolivia and Ecuador. *VIA IURIS*. 1(14). 56-59. <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273929754005.pdf>

- Cueva, C. G., Hurtado, O. B., & Sucuy, D. (2025). La violencia intrafamiliar y su incidencia en el rendimiento estudiantil. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3267>
- Decolonised Minds. (2022). *The role of cultural healing practices in trauma recovery for marginalised communities*. <https://decolonisedminds.ie/the-role-of-cultural-healing-practices-in-trauma-recovery-for-marginalised-communities>
- García, M. (2014). Arte y corporeidad, una apuesta para el diálogo intercultural. *Dialnet*. 1(20). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5533827>
- Garn, A. C., Matthews, M. S., Jolly, J. L., & Callahan, C. M. (2021). *Emotion regulation and the classroom: How teachers and students manage emotions to improve learning*. Springer.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. *Editorial Kairós*. <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/inteligencia-emocional>
- Gonzales, L., Aules, L., Agualongo, L., Contreras, K., & Orrala, A. (2025). El Rol de la Familia en el Proceso de Aprendizaje de los Educandos. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 2002-2015. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.180>
- Guzmán, M. (2018). *La importancia de las metodologías adaptativas en la educación contemporánea*. *Revista de Pedagogía y Educación Inclusiva*, 12(3), 40-50.
- Le Mur, R. (2020). ¿Qué es el diálogo intercultural y cómo podemos lograrlo? *AMIDI*. <https://www.amidi.org/dialogo-intercultural/>
- Londoño, S., Ossa, J., Lasso, P., Castellanos, E. (2018). Diálogos interculturales latinoamericanos: Hacia una educación superior intercultural. *Editorial Bonaventuriana*. 107-108 https://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/libros/2018/pdfs/dialogos_interculturales.pdf

- Mejía, M., Yopez, C. (2023). El acompañamiento y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Octavo Año de Educación General Básica. *Zenodo CERN European Organization For Nuclear Research*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8056092>
- Mendoza, M., Cárdenas, J. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación. (2020, junio 14). *Prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. educación.gob.ec. <https://educacion.gob.ec/practicas-restaurativas-en-el-ambito-educativo/>
- Moreno, M. (2024). ¿Trauma y educación? Una perspectiva desde la promoción de salud mental en las escuelas. *Notas de Política En Educación*, 9. https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas_%20de%20pol%C3%ADtica/2024/NotaDePolitica-Trauma-Educacio%CC%81nV2.pdf
- Pazmiño, J., Chávez, A., Cordero, C. (2022). Acompañamiento psicopedagógico y familiar a estudiantes con problemas en el desarrollo de la lectoescritura. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2(26), 666-686. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iextraordinario.1640>
- Pinargote, P. P., Loor, L. W., Reyes, E., & Intriago, M. (2022). La violencia intrafamiliar y su incidencia en el rendimiento académico en etapa escolar. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (RefCalE)*, 10(3).
- Ruales, R., Lucero, S., Gómez, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Schmitz, J. (2020). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. VVOB – Educación para el Desarrollo. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2020_ecuador_eftp_manual_practicas_restaurativas.pdf

Universidad Pablo de Olavide. (2024, 2 julio). *Escuelas sensibles al trauma para mejorar trastornos de conducta y problemas de convivencia – DUPO – Diario de la Universidad Pablo de Olavide*. <https://www.upo.es/diario/cursos-verano/2024/07/escuelas-sensibles-trauma-mejorar-trastornos-conducta-problemas-convivencia/>

Villegas, J. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en adolescentes de la provincia de Tungurahua. *Pontificia universidad católica del ecuador- sede Ambato*. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f8e75f4b-3c71-42a9-981d-02988f232014/content>

Capítulo 6

**Aprendiendo desde la
comunidad**

Aprendiendo desde la comunidad

Ingrid Huera-Mites¹, Deisy Murillo-H¹, Leslie Marcillo¹, Geraldine Bajaña-Díaz¹

¹**Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte, Ecuador**

ijhueram@utn.edu.ec, damurilloh@utn.edu.ec, lamarcillop@utn.edu.ec,
gabajanad@utn.edu.ec

Introducción

En Ecuador, el concepto de interculturalidad empezó a reconocerse a finales del siglo XX como efecto de las luchas sociales impulsadas por las organizaciones indígenas que buscaban el reconocimiento y respeto integral de sus culturas, lenguas y formas de vida. Aunque el término “interculturalidad” ya se usaba en espacios académicos latinoamericanos, en el Estado ecuatoriano se originó desde las bases comunitarias, especialmente con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Durante la década de 1980, movimientos como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) propusieron un modelo educativo que traducía contenidos escolares del español al kichwa y otras lenguas. Se configuró una malla académica basada en saberes, valores y cosmovisiones ancestrales. De esa manera, la interculturalidad se expresó desde la comunidad como una necesidad colectiva de rescatar y legitimar su identidad (Pilaguano, 2018).

Según Astudillo (2020), uno de los escenarios mayormente fecundados para la práctica intercultural ha sido la comunidad. El proceso de enseñanza y aprendizaje desde la comunidad es un acto político, social y espiritual que posiciona la sabiduría ancestral como un patrimonio vivo, transmitido de generación en generación. En el contexto ecuatoriano, múltiples comunidades indígenas han desarrollado mecanismos participativos para preservar sus costumbres y saberes. Por ejemplo, las mingas representan el trabajo colaborativo y transmiten conocimientos sobre la siembra, el calendario agrícola,

los rituales vinculados a la Pachamama y la medicina ancestral. En la región amazónica ecuatoriana, pueblos como los Kichwa, Shuar o Achuar integran prácticas espirituales y botánicas en su vida cotidiana, reconociendo a la naturaleza como campo educativo viviente. Estas prácticas resisten a la colonización cultural y se adaptan a los escenarios sociales contemporáneos. (Bravo et al., 2023)

Los líderes y lideresas indígenas ejercen un papel medular en la enseñanza local. Estas figuras comunitarias actúan como guardianes y mediadores del conocimiento ancestral. Al actuar como guías de procesos educativos alternativos extienden la praxis de su cultura en actividades vinculadas con la naturaleza y su entorno. Un ejemplo de ello se registra en la provincia de Cotopaxi, en la comunidad San Pedro de Quilotoa. Las decisiones sobre la construcción de aulas, el diseño de la malla curricular, la gestión de la actividad escolar y el manejo de los recursos comunitarios fueron tomadas en conjunto por el cabildo, familia y docentes con un objetivo en común: fortalecer la educación intercultural a largo plazo desde la comunidad (Pilaguano, 2018).

En la educación intercultural, la lengua y el arte constituyen ejes de atención prioritaria. Algunas estrategias educativas para implementar estos saberes en el proceso de aprendizaje regular se engloban en la creación de talleres de recuperación lingüística como el fortalecimiento del idioma Kichwa en la provincia de Imbabura o del Shuar en Morona Santiago, en cuanto a la expresión artística, se prioriza la revitalización del arte tradicional mediante la enseñanza de la tejeduría, la pintura corporal, la música ancestral y la danza ceremonial. Todas esas estrategias de enseñanza intercultural devuelven a las nuevas generaciones el orgullo de sus raíces culturales, de modo que la educación comunitaria se transforma en un proceso integral que afirma reconocer otras formas de vivir el mundo (Astudillo, 2020).

Si analizamos el ámbito institucional, los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD's) han articulado programas de educación patrimonial con actuación comunal directa. En Otavalo, por ejemplo, en su Informe de Gestión 2023 (Diario el Norte, 2025) recalcó la colaboración con el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC) para actualizar inventarios patrimoniales de bienes tangibles e intangibles, asimismo, la integración de saberes tradicionales en museos comunitarios y el desarrollo de rutas educativas de patrimonio cultural local. Esta visión ha creado un espacio de retención cultural, en donde la vestimenta, las

fiestas tradicionales y los saberes agrícolas kichwa pasan a formar parte de los currículos académicos de las unidades educativas municipales.

A nivel académico, se han impulsado colaboraciones de investigación entre Instituciones de Educación Superior y comunidades. Dentro del estudio Los saberes ancestrales del pueblo Kichwa Otavalo y su influencia en el turismo cultural (Castro-Viera et al., 2022) se señala que los saberes ancestrales forman parte integral de la identidad cultural e influyen en la práctica del turismo cultural. Este tipo de investigación colaborativa contribuye en gran proporción al reconocimiento de la interculturalidad como un proceso educativo que valora el patrimonio tangible e inmaterial de la diversidad ecuatoriana.

Aprender desde la comunidad representa un enfoque educativo multidimensional que integra la participación de varios actores en diferentes rangos de aportación que, a través de su legado, validan los saberes ancestrales, fortalecen las identidades culturales y estimulan métodos de aprendizaje interdependientes. Para la educación superior y los investigadores nacionales e internacionales, esta experiencia comunitaria proporciona tierra fértil para repensar y reaprender los procesos de producción de conocimiento, la co-investigación y la docencia conectada a las necesidades imperiosas de los pueblos y nacionalidades indígenas. En un espacio globalizado, la educación intercultural se posiciona como un eje de transformación, capaz de vincular diálogos legítimos entre saberes indígenas y académicos, apostando siempre por un aporte arraigado a la conservación del patrimonio vivo de la cultura en Ecuador (Agualongo, 2025).

Aprendiendo desde la comunidad es un capítulo que incluye narrativas visuales para indicar cómo el aprendizaje comunitario y la educación intercultural integran los saberes ancestrales a la educación tradicional a través del uso de historias que evidencian la riqueza de integrar diferentes culturas en el ámbito educativo. El capítulo cuenta con 12 cómics donde el lector acompaña a un grupo de estudiantes y su profesora en un recorrido por las distintas regiones del Ecuador, en esta travesía en busca de saberes de las comunidades, escuchan relatos, observan prácticas tradicionales y conectan con la cosmovisión de quienes preservan su identidad generación tras generación.

Integración de saberes ancestrales en lengua y arte en Ecuador

La integración de saberes ancestrales en lengua y arte en Ecuador es una estrategia educativa fundamental para preservar y revitalizar las culturas indígenas. Esta integración responde a la necesidad de conservar lenguas y expresiones artísticas, promueve una educación intercultural que reconoce y valora la diversidad cultural del país. A continuación, se presentan diversas estrategias implementadas en el contexto ecuatoriano para lograr esta integración.

- **Incorporación de saberes ancestrales en la formación técnica del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB):** el SEIB es un espacio clave para la integración de saberes ancestrales en la educación ecuatoriana. Según Segundo y Espin (2025), la incorporación de cosmovisiones indígenas en la formación técnica de bachilleres permite articular conocimientos científicos con prácticas tradicionales, fortaleciendo la identidad cultural y promoviendo modelos sostenibles de desarrollo local. Esta integración se logra mediante la contextualización de los contenidos curriculares, la inclusión de metodologías participativas y la vinculación del conocimiento técnico con los ciclos naturales y la soberanía alimentaria desde una perspectiva comunitaria.
- **Uso de metodologías activas y decoloniales en la enseñanza del arte:** la enseñanza del arte en el contexto intercultural ha adoptado metodologías activas y decoloniales que permiten la transmisión de saberes ancestrales. Fajardo-Minchala (2020) propone un modelo de planificación didáctica que reconoce el legado de la sabiduría ancestral relacionada con el uso de plantas medicinales y las labores de cuidado, destacando el papel de las mujeres en la preservación de estos conocimientos. A través de actividades grupales de sensopercepción, juegos y entrevistas, los estudiantes construyen su conocimiento colectivamente y reconocen cómo se transmite y conserva la sabiduría ancestral en la memoria y las prácticas de las mujeres de su entorno.
- **Implementación de huertos escolares como espacios de aprendizaje intercultural:** los huertos escolares se han convertido en espacios de aprendizaje intercultural donde se integran saberes ancestrales relacionados con la agricultura y la medicina tradicional. Según Rodríguez - Jara et al. (2020), la metodología TiNi “Tierra de niñas, niños y jóvenes para el Buen Vivir” impulsada por el

Ministerio de Educación del Ecuador, fomenta la creación de huertos en contextos escolares, promoviendo acciones educativas a través de enfoques ambientales e interculturales. En la comunidad de Taday, la implementación de esta metodología ha permitido la participación de docentes, estudiantes y padres de familia, facilitando la transmisión intergeneracional de saberes y fortaleciendo la identidad cultural de la comunidad.

- **Formación docente en Educación Intercultural Bilingüe:** la formación docente es esencial para la implementación efectiva de estrategias que integren saberes ancestrales en las áreas de lengua y arte. Según Martínez et al. (2020), la etnoeducación en Ecuador se presenta como una herramienta trascendental para preservar la identidad cultural de los pueblos ancestrales, especialmente a través del sistema educativo intercultural bilingüe. Sin embargo, se identifican desafíos en la implementación de modelos que valoren los saberes indígenas, especialmente en relación con los territorios ancestrales. La capacitación constante de los docentes es fundamental para superar estas limitaciones y promover una educación intercultural inclusiva.

La integración de saberes ancestrales en las áreas de lengua y arte en Ecuador es una estrategia educativa que contribuye a la preservación de las culturas indígenas y promueve una educación intercultural inclusiva. A través de la incorporación de cosmovisiones indígenas en la formación técnica, el uso de metodologías activas y decoloniales en la enseñanza del arte, la implementación de huertos escolares como espacios de aprendizaje intercultural, la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe y la recuperación de festividades ancestrales, se logra una educación que reconoce y valora la diversidad cultural del país. Estas estrategias fortalecen la identidad cultural de los pueblos indígenas, promueven modelos sostenibles de desarrollo local y la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

Documentación participativa de saberes comunitarios

La documentación participativa de saberes comunitarios se define como un proceso colaborativo en el cual las comunidades son acompañadas por actores académicos o institucionales, estos registran, preservan y transmiten conocimientos tradicionales, culturales, ecológicos o prácticos mediante metodologías inclusivas

y vinculadas al contexto local (Atzmanstorfer et al., 2025). Este tipo de documentación se enmarca en enfoques como la investigación-acción participativa (IAP), la ciencia ciudadana y la documentación, cuyo objetivo central es democratizar la producción de conocimiento, reconocer la autoridad epistémica de las comunidades y fortalecer la sostenibilidad cultural (Zamiri & Esmaeili, 2024).

La valoración de los saberes comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento rompe con paradigmas académicos convencionales, que a menudo subordinan el saber local al saber científico institucional. En este sentido destacan que la investigación participativa implica una redistribución deliberada del poder en todos los niveles del proceso investigativo: desde la formulación de preguntas hasta la difusión de resultados (Dadich et al., 2019). Este enfoque es coherente con los marcos teóricos de investigación colaborativa e indígena, los cuales enfatizan que la ciudadanía investigativa como la ciencia ciudadana traslada control epistemológico a las personas vulnerables reforzando su capacidad de agencia para intervenir en decisiones sobre sus territorios y culturas (Wolff et al., 2021).

El estudio de Zamiri y Esmaeili (2024), centrado en métodos y tecnologías para el intercambio de conocimientos en comunidades de aprendizaje, identifica procesos centrales como mentoría, espacios virtuales colaborativos y herramientas digitales participativas que favorecen el compromiso comunitario en la documentación de saberes. Muestran que el éxito de plataformas digitales participativas depende de factores como la usabilidad, diseño centrado en el usuario, accesibilidad sin costos, marketing comunitario y gestión del proceso aspectos que igualmente se aplican en iniciativas de documentación participativa (Atzmanstorfer et al., 2025)

Formas y medios de documentación participativa

Las formas empleadas varían según el contexto y los saberes a registrar, pero suelen incluir estrategias visuales, audiovisuales y digitales:

- **Videos participativos:** un estudio reciente destaca su utilidad para captar conocimientos periféricos, brindando protagonismo

activo a los miembros de la comunidad en la co-creación de contenido audiovisual.

- **Archivos comunitarios digitales:** crean repositorios gestionados por los propios grupos, quienes definen el contenido, permisos y acceso al material, preservando su autonomía y representación cultural.
- **Mapeo participativo:** las herramientas geoespaciales permiten representar saberes ligados a territorios, prácticas ambientales y rutas ceremoniales. Los criterios de éxito incluyen facilidad de uso, privacidad de datos y articulación con decisiones comunitarias (Atzmanstorfer et al., 2025).
- **Relatos orales y prácticas vivas:** la investigación participativa con pueblos indígenas enfatiza el valor de narrativas locales difundidas en comunidad, mediante talleres, entrevistas semiestructuradas o registro audiovisual, preservando la voz de ancianas, jóvenes y portadores de saberes (Davis & Ramírez, 2021)
- **Principios éticos y epistemológicos:** los principios éticos implican consentimiento informado, control local sobre datos, reciprocidad y transparencia. Investigaciones con pueblos indígenas recalcan que las agendas deben surgir desde la comunidad, co-diseñarse y ser co-gobernadas (Smith, 2012). Cochran et al. (2008) subrayan la necesidad de validar epistemologías locales como válidas y operativas dentro de proyectos formales de documentación, evitando reduccionismos.

Adicionalmente, las iniciativas emergentes en inteligencia artificial como traducción automática de lenguas indígenas destacan que la inclusión de hablantes nativos fortalece la validez cultural y ética del conocimiento documentado (Mager et al., 2023).

Las formas y medios de documentación participativa constituyen herramientas esenciales para preservar y visibilizar los saberes de comunidades indígenas y locales, vinculando tradición y tecnología de manera innovadora. Más allá de registrar conocimientos, estos procesos generan impactos tangibles en el tejido social, la gobernanza y la proyección cultural de los pueblos. Sin embargo, pese a sus numerosos beneficios, la documentación participativa

enfrenta retos estructurales y éticos que condicionan su alcance y sostenibilidad. A continuación, se presentan los principales impactos positivos observados en la práctica, así como los desafíos persistentes que requieren atención para consolidar modelos verdaderamente inclusivos y culturalmente pertinentes (Atzmanstorfer et al., 2025; Davis & Ramírez, 2021; Smith, 2012).

Impactos positivos:

- **Fortalecimiento identitario:** documentar saberes permite revitalizar vínculos intergeneracionales y reforzar orgullo cultural.
- **Capacidad de incidencia:** saber comunitario documentado es evidencia útil para intervenciones en salud, ambiente o políticas culturales, especialmente cuando se emplea ciencia ciudadana (Wolff et al., 2021).
- **Colaboración y gobernanza local:** el proceso de documentación fortalece la organización comunitaria e instrumentos de control social.

Desafíos principales:

- **Brecha digital:** la falta de acceso y alfabetización tecnológica dificulta la participación, obligando a configurar plataformas sencillas y acompañadas por formación (Atzmanstorfer et al., 2025).
- **Protección de datos y propiedad intelectual:** se requiere establecer protocolos de uso y resguardo del conocimiento sensible, con bases consuetudinarias y legales.
- **Financiamiento y sostenibilidad:** la documentación participativa implica recursos logísticos y técnicos; la corresponsabilidad financiera fortalece el compromiso comunitario (Cochran et al., 2008).

Estructura metodológica para proyectos de documentación

Las líneas metodológicas sugeridas incluyen etapas siguientes:

- **Diagnóstico y planificación conjunta:** identificar qué saberes documentar, mediante talleres deliberativos donde participen jóvenes, ancianos, artistas o sabios locales.
- **Diseño ético y técnico colaborativo:** establecer comités mixtos que decidan formatos (audio, vídeo, texto, mapas digitales) y mecanismos de validación, propiedad intelectual y acceso.
- **Formación y pilotaje:** capacitación a fin de facilitar el uso de cámaras, herramientas de geolocalización o plataformas digitales comunitarias.
- **Co-documentación:** entrevistas, narraciones orales, recorridos, mapas, videos, todos con roles activos de la comunidad.
- **Análisis reflexivo conjunto:** clasificación y discusión colectiva, cuidando que las interpretaciones sean fieles al contexto y no impuestas desde fuera.
- **Validación y circulación interna:** presentaciones comunitarias, festivales locales y repositorios comunitarios para compartir y validar formas.
- **Escalamiento y transferencia externa:** publicaciones, talleres intercomunitarios y visibilización en redes o espacios académicos, con protocolos que garanticen discreción cuando sea necesario.
- **Monitoreo y evaluación:** evaluar impactos, revisar formatos y uso del material documental, redefinir procesos para asegurar pertinencia y renovación.

A continuación, se desglosa algunas recomendaciones para su implementación:

- **Plataformas tecnológicas accesibles:** construir o adaptar herramientas simples, con interfaz amigable y posibilidad de uso offline, que garanticen usabilidad (Atzmanstorfer et al., 2025).

- **Enfoque de mentoría y formación continua:** el acompañamiento paso a paso desde un facilitador local fortalece habilidades y evita abandono tecnológico (Zamiri & Esmaeili, 2024).
- **Gobernanza híbrida de datos:** diseñar colecciones gestionadas desde la comunidad con sus propios criterios de acceso, respaldo legal y control epistemológico.
- **Movilización de recursos comunitarios:** fomentar aportes de tiempo, espacios, saberes ancestrales y alianzas con ONG, universidades o centros públicos, con acuerdos claros de responsabilidad compartida (Cochran et al., 2008).
- **Enfoque evaluativo adaptativo:** incorporar retroalimentación activa, ajustes iterativos y seguimiento para garantizar pertinencia continua y empoderamiento creciente.

La documentación participativa de saberes comunitarios representa una estrategia transformadora para fortalecer autonomía cultural, generar evidencia aplicada al desarrollo local y promover justicia epistémica. Los estudios recientes demuestran que el éxito depende del diseño digital centrado en la comunidad, formación adaptada y mecanismos sólidos de gobernanza comunitaria del conocimiento. Esta modalidad profundiza la ciencia ciudadana integrándose con la defensa de saberes locales, garantizando que los protagonistas sean quienes registran, interpretan y disponen su propio legado.

Participación de líderes comunitarios en el contexto intercultural del Ecuador

La participación de líderes comunitarios en Ecuador, enmarcada en contextos interculturales, constituye un fenómeno complejo y fundamental para garantizar la cohesión social, la gobernanza local y el ejercicio efectivo de derechos colectivos. Dada la composición plurinacional y multicultural del país, el liderazgo comunitario adquiere dimensiones particulares, donde el diálogo entre cosmovisiones, saberes tradicionales y estructuras estatales se torna indispensable (Pazmiño-Caiza et al., 2023).

- **Liderazgo comunitario e interculturalidad en Ecuador:**

Ecuador es un Estado constitucionalmente reconocido como plurinacional e intercultural, lo cual implica el reconocimiento formal de la coexistencia de diversos pueblos y nacionalidades con sistemas culturales y políticos propios. En este escenario, los líderes comunitarios cumplen funciones estratégicas al articular intereses colectivos, promover el desarrollo local y defender derechos territoriales y culturales (Guamán & Bustos, 2022). Según investigación realizada en comunidades kichwas de la Sierra ecuatoriana, el liderazgo se sustenta en prácticas ancestrales, donde el “mashi” o representante comunitario se elige por consenso y actúa como garante del *sumak kawsay*, el Buen Vivir (Pazmiño-Caiza et al., 2023).

La interculturalidad plantea un desafío adicional: gestionar espacios donde confluyen lógicas comunitarias propias con marcos normativos estatales o globalizados. En estos procesos, los líderes se constituyen en puentes simbólicos y prácticos que facilitan el entendimiento y la cooperación entre actores con cosmovisiones distintas (Loor et al., 2022).

- **Función social y política de los líderes comunitarios:** los líderes comunitarios desempeñan roles múltiples que incluyen la gestión administrativa local, la mediación de conflictos internos, la interlocución con autoridades gubernamentales y la promoción de iniciativas productivas o ambientales. Un estudio realizado en comunidades indígenas y afroecuatorianas del norte del país subraya que estos líderes poseen legitimidad construida a partir de valores comunitarios, experiencia y compromiso, factores que los diferencian de líderes externos o designados políticamente (Moreta et al., 2022).

Además, en contextos interculturales caracterizados por desigualdades históricas, la acción de los líderes comunitarios resulta clave para exigir el cumplimiento de derechos colectivos, tales como el acceso a la educación bilingüe, la salud con pertinencia cultural y la participación en decisiones sobre recursos naturales (Gómez et al., 2021). Así, su papel trasciende la gestión local y se proyecta en la defensa de territorios y culturas.

- **Liderazgo, participación y capital social:** la participación comunitaria se fortalece mediante redes de confianza, reciprocidad y solidaridad que constituyen el capital social de las comunidades. Los líderes actúan como catalizadores de estas redes al convocar asambleas, organizar mingas y coordinar proyectos comunes (Sánchez & Torres, 2020). En Ecuador, las mingas o trabajos comunitarios son prácticas ancestrales que, bajo el liderazgo local, consolidan vínculos sociales y fomentan un sentido colectivo de responsabilidad.

Investigaciones recientes subrayan que, en escenarios interculturales, el liderazgo comunitario impulsa procesos participativos que permiten a las comunidades plantear sus propias agendas de desarrollo y establecer mecanismos de gobernanza autónoma (Guamán & Bustos, 2022). Este tipo de participación tiene efectos en la ejecución de obras y potencia la autoorganización y la autodefinición cultural.

- **Educación, liderazgo e interculturalidad:** el liderazgo comunitario en Ecuador se vincula estrechamente con la gestión educativa intercultural bilingüe (EIB). En comunidades indígenas, los líderes suelen promover escuelas que integren el idioma y los saberes propios con el currículo oficial, contribuyendo así a la revitalización lingüística y a la transmisión intergeneracional del conocimiento (Pazmiño-Caiza et al., 2023).

Estrategias para fortalecer la participación comunitaria intercultural

Para consolidar la participación de líderes comunitarios en contextos interculturales del Ecuador, la literatura especializada sugiere las siguientes dos estrategias:

- **Primera estrategia:** potenciar procesos de formación en derechos colectivos, gestión comunitaria e inteligencia cultural, que fortalezcan la autonomía y la capacidad de interlocución (Guamán & Bustos, 2022).
- **Segunda estrategia:** promover redes intercomunitarias que articulen experiencias exitosas, permitan compartir soluciones

a problemáticas comunes y ejerzan presión conjunta ante entidades estatales o corporativas.

Resulta fundamental diseñar mecanismos de evaluación participativa que reconozcan los logros desde parámetros culturalmente pertinentes, superando modelos homogéneos que no captan el sentido comunitario de bienestar. La inclusión de indicadores propios, elaborados por las mismas comunidades, contribuye a legitimar procesos y a visibilizar logros que trascienden lo meramente material (Gómez et al., 2021).

En Ecuador, la participación de líderes comunitarios en contextos interculturales representa una de las expresiones más claras del ejercicio de derechos colectivos y de la vigencia del Estado plurinacional. Estos liderazgos sostienen el tejido social, median entre culturas diversas y promueven procesos participativos que potencian el desarrollo desde perspectivas propias. Sin embargo, enfrentan retos estructurales que requieren ser atendidos mediante políticas públicas interculturales, financiamiento adecuado y respeto a los sistemas normativos locales. El fortalecimiento de estas prácticas resulta esencial para las comunidades directamente involucradas y la consolidación de un modelo de convivencia verdaderamente intercultural en el país.

La minga como acto pedagógico: experiencias reales

La minga constituye una metodología educativa colectiva, donde los participantes aprenden y enseñan simultáneamente mediante la acción. Mora y Correa (2021) argumentan que este acto es una pedagogía de resiliencia, pues promueve la generación de saberes comunitarios y ejerce resistencia cultural frente a procesos homogeneizadores. En este sentido, la minga se erige como uno de los ejemplos más sobresalientes de educación ancestral con valor pedagógico activo.

A continuación, se presentan ejemplos concretos que ilustran cómo la minga opera en la vida cotidiana, reafirmando su relevancia como pedagogía viva y herramienta para fortalecer procesos educativos, culturales y sociales.

- **Ecuador:** Chimborazo y comunidad andina

En Chimborazo (Ecuador), Bravo et al. (2023) presentaron un estudio etnográfico sobre la minga como práctica comunicativa que potencia la transformación social. En las parroquias Tixán y Totorillas, la minga permitió una toma de decisiones colectiva, facilitó la reflexión sobre problemas locales e impulsó una acción comunitaria sólidamente organizada. Los autores concluyen que la minga favorece el desenvolvimiento de competencias comunicativas y organizativas en los actores comunitarios.

- **Colombia:** pedagogía de resiliencia

Investigadores colombianos sostienen que la minga funciona como un lenguaje simbólico de enseñanza colectiva. Su ejecución fortalece la conciencia histórica y cultural, contribuyendo al imaginario social de resistencia y de construcción de paz tras el Acuerdo de Paz de 2016. Esta pedagogía resiliente eleva prácticas ancestrales a instrumentos de transformación social contemporánea.

- **Chile:** minga tecnológica

Pareti et al. (2022) investigaron la “minga chilota” de Chiloé y constataron que, al articularse con redes digitales y estructuras urbanas inteligentes, la minga reduce la vulnerabilidad urbana. Al incorporar elementos modernos, la estrategia conserva su esencia cooperativa mientras refuerza la gobernanza comunitaria

Componentes pedagógicos de la minga

La minga, más que un mecanismo de cooperación comunitaria, constituye un espacio pedagógico dinámico donde confluyen saberes, prácticas culturales y procesos de aprendizaje colectivo. Sus componentes pedagógicos revelan cómo esta tradición ancestral funciona como una estrategia educativa viva, capaz de fortalecer la identidad cultural, promover la participación activa y construir resiliencia social. Diversos estudios han evidenciado que la minga es una experiencia de aprendizaje experiencial como un medio para la educación intercultural, articulando conocimientos tradicionales y contemporáneos.

A continuación, se describen los principales elementos que configuran su potencia pedagógica, así como las claves para integrar esta metodología en proyectos comunitarios e institucionales, demostrando su adaptabilidad y vigencia en contextos educativos diversos.

- **Aprendizaje experiencial y colaborativo:** la minga se basa en el aprendizaje activo a través de la experiencia, lo cual fortalece capacidades técnicas, organizativas y cognitivas. En Ecuador, Bravo et al. Documentan cómo los actores adquieren habilidades de diálogo, negociación, planificación y ejecución colectiva.
- **Educación intercultural y fortalecimiento identitario:** en Columbe Grande (Chimborazo), Avemañay (2012) documentó que la minga comunitaria complementa la educación intercultural bilingüe al transmitir saberes Kichwa y prácticas comunitarias tradicionales. Esto consolida la identidad cultural de los niños y adolescentes, fortaleciendo su sentido de pertenencia.
- **Resiliencia comunitaria y formación ciudadana:** la minga refuerza la cohesión social, permitiendo enfrentar colectivamente desafíos y generar soluciones de base comunitaria. Mora y Correa (2020) subrayan la minga como pedagogía de resiliencia que construye capacidades colectivas para la paz y la organización social.

La minga como estrategia institucionalizada

Existen casos en que la minga se integra dentro de proyectos educativos institucionales formales. Banderas (2021) documentó la adopción de una “minga virtual” en la PUCE durante la pandemia de COVID-19, en alianza con una comunidad indígena colombiana. Esta modalidad permitió la co-creación mediada por TIC, convirtiendo la minga en una estrategia de aprendizaje cooperativo digital

Se pueden identificar los siguientes requisitos para el diseño de proyectos basados en minga:

- **Propósito compartido:** la comunidad define un objetivo común (infraestructura, transformación social, huertos, u otros).

- **Participación:** involucramiento voluntario de diversos actores comunitarios.
- **Integración de saberes:** combinación de conocimientos tradicionales y técnicas contemporáneas.
- **Reflexión colectiva:** espacios para analizar procesos y resultados desde perspectivas múltiples..
- **Planificación y sostenibilidad:** programación de acciones con visión a largo plazo y evaluación comunitaria.

Estos componentes, presentes en las investigaciones señaladas, permiten que la minga sea una práctica de cooperación y proceso educativo comunitario efectivo. A continuación, se describen algunos retos y perspectivas futuras:

- **Reconocimiento académico:** es necesario que disciplinas como la pedagogía, la antropología y las ciencias sociales incorporen sistemáticamente la minga como objeto de estudio e intervención educativa formal.
- **Evaluación pedagógica:** es urgente desarrollar mecanismos de evaluación participativa que permitan medir el impacto educativo y social de los proyectos con minga, garantizando su replicabilidad y mejora continua.
- **Incorporación tecnológica:** La minga virtual (Banderas, 2021) abre posibilidades de replicar esta estrategia en contextos urbanos y remotos, aprovechando plataformas digitales para fortalecer la pedagogía comunitaria.
- **Políticas públicas y descentralización:** la inclusión de la minga en políticas de educación comunitaria puede promover una descentralización real, donde los actores locales recuperan su protagonismo y fortalecen su capacidad de autogestión.

La minga se constituye como una estrategia pedagógica comunitaria de gran potencial. A través del trabajo colectivo se construyen saberes, se fortalecen identidades, se promueven horizontes de resiliencia y

se dinamizan estructuras organizativas. Casos recientes en Ecuador, Colombia y Chile evidencian su eficacia en contextos interculturales urbanos y rurales. Su integración en proyectos educativos formales, combinada con metodologías de evaluación y herramientas tecnológicas, proyecta un escenario promisorio para su consolidación. Es esencial que investigadores, educadores y gestores públicos reconozcan la minga como un recurso invaluable para la construcción de dinámicas de aprendizaje colectivo y transformador.

Proyectos de educación patrimonial en colaboración con Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD)

La gobernanza participativa emerge como un factor determinante para el éxito de los proyectos de educación patrimonial, al promover una gestión compartida entre distintos actores sociales. Diversos estudios sobre la institucionalidad en los gobiernos locales ecuatorianos destacan la necesidad de crear mecanismos interinstitucionales que fortalezcan la colaboración entre los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD), la academia, el sector privado y las comunidades. Esta articulación incrementa la legitimidad de las acciones emprendidas y mejora la eficacia y sostenibilidad de los proyectos. En este contexto, la co-creación de actividades educativas permite incorporar las interpretaciones comunitarias del patrimonio a los programas curriculares formales y no formales, integrando conocimientos locales con perspectivas académicas. Esta sinergia entre saberes fortalece el sentido de pertenencia de la ciudadanía y promueve un enfoque inclusivo y equitativo hacia la gestión cultural (Sánchez & Torres, 2020).

Un aspecto crucial en la gestión patrimonial de comunidades como Ambañín, en la provincia de El Oro, es la colaboración activa entre los GAD y las instituciones educativas para identificar, documentar y poner en valor el patrimonio cultural inmaterial. Este patrimonio, conformado por prácticas como las técnicas artesanales tradicionales, suele ser más vulnerable al olvido o transformación, por lo que requiere estrategias específicas de salvaguardia. Las alianzas permiten la formulación de políticas locales y marcos normativos orientados a la protección, conservación, difusión y aprovechamiento turístico del patrimonio intangible. Las acciones implementadas incluyen inventarios participativos, entrevistas con portadores de saberes y autoridades locales, así como encuestas comunitarias, las cuales han revelado un

preocupante desapego hacia las raíces culturales. Frente a esta realidad, se integran mecanismos de gobernanza que promueven la participación de la comunidad en actividades formativas, rutas turísticas, ferias artesanales y espacios de exhibición. Este enfoque integral revitaliza prácticas tradicionales y facilita su transmisión intergeneracional, fortalece la identidad colectiva y genera oportunidades socioeconómicas ligadas al turismo cultural sostenible (Párraga et al., 2021).

A pesar del potencial de los GAD para liderar iniciativas de educación patrimonial, su implementación enfrenta múltiples desafíos, especialmente en contextos rurales y comunidades con limitada infraestructura. En provincias como Imbabura, se ha evidenciado que los gobiernos cantonales y parroquiales frecuentemente enfrentan dificultades relacionadas con la escasez de recursos financieros y la limitada preparación técnica de su personal. Estos obstáculos comprometen la continuidad y calidad de los proyectos, dificultando su integración en políticas públicas de largo plazo. Además, la alta rotación de autoridades locales y la falta de institucionalización de procesos educativos culturales impiden la acumulación de aprendizajes y la consolidación de experiencias. No obstante, la voluntad de las comunidades y el interés creciente por recuperar el patrimonio local pueden ser catalizadores importantes para superar estas limitaciones, siempre y cuando existan mecanismos de apoyo técnico, financiero y normativo adecuados (Benítez et al., 2025).

La incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación patrimonial representa una herramienta poderosa para ampliar su alcance, modernizar sus estrategias y captar el interés de las nuevas generaciones. En el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, se han desarrollado plataformas digitales con realidad aumentada, tours virtuales y aplicaciones móviles que permiten explorar bienes patrimoniales desde cualquier lugar, democratizando el acceso al conocimiento cultural. El uso de redes sociales, recursos audiovisuales y entornos virtuales ha potenciado la difusión de contenidos patrimoniales, facilitando procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos y participativos. Además, la implementación de sistemas de monitoreo digital, como los utilizados en el Centro Histórico de Cuenca, ha mejorado la conservación preventiva y la documentación técnica de los bienes culturales, al tiempo que estos recursos se integran en aulas escolares y procesos comunitarios. Estas innovaciones promueven un aprendizaje significativo y fortalecen el desarrollo turístico sostenible,

consolidando el rol de los GAD como promotores de un modelo educativo-cultural adaptado a las demandas del siglo XXI (Cobos et al., 2024).

La promoción de la interculturalidad debe constituirse como un eje transversal en todos los proyectos de educación patrimonial desarrollados en Ecuador. En un país plurinacional e intercultural como el nuestro, que alberga una vasta diversidad étnica y cultural entre pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, resulta indispensable diseñar estrategias que visibilicen y valoren estas múltiples expresiones identitarias. Los proyectos colaborativos con los GAD deben fomentar el respeto, el diálogo intercultural y el reconocimiento mutuo, promoviendo así relaciones más equitativas entre las diversas culturas que coexisten en un mismo territorio (Díaz & Romero, 2025). La educación patrimonial, en este contexto, debe contribuir a la construcción de puentes simbólicos entre culturas, abriendo espacios para la expresión y comprensión del otro, fortaleciendo la cohesión social y potenciando el enriquecimiento colectivo a partir de la diversidad. Este enfoque, además, combate estereotipos, favorece la inclusión y aporta a la construcción de una ciudadanía crítica, consciente y comprometida con la pluralidad cultural del país.

La evaluación de los proyectos de educación patrimonial se configura como un componente esencial para garantizar su pertinencia, eficacia y sostenibilidad en el tiempo. Experiencias desarrolladas en contextos urbanos, como el Centro Histórico de Cuenca, demuestran que la evaluación no debe limitarse a una etapa final, debe concebirse como un proceso continuo e integrado desde el inicio del proyecto. Según un análisis publicado por la revista ESTOA de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca (2024), el uso de sistemas de monitoreo con reportes periódicos ha permitido detectar el deterioro progresivo de bienes patrimoniales y proponer intervenciones tempranas y efectivas.

La aplicación de matrices de valoración ambiental y fichas técnicas, revisadas en distintos periodos (2017-2018 y 2020-2021), ha facilitado la comparación de resultados y el diseño de estrategias preventivas coherentes. Esta metodología mixta, que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, fortalece la participación de actores locales, y contribuye a ajustar tanto las actividades educativas como las normativas de conservación. Además, proporciona a los GAD y a los equipos pedagógicos herramientas clave para tomar decisiones informadas, alinear las

acciones con los contextos socioculturales específicos y asegurar la sostenibilidad de las prácticas de educación patrimonial a largo plazo.

Conclusiones

La educación intercultural basada en el aprendizaje desde la comunidad constituye un modelo pedagógico alternativo que reconoce a las culturas indígenas como fuentes legítimas de conocimiento. Este enfoque se articula con las prácticas ancestrales, los valores comunitarios y la cosmovisión de los pueblos originarios, permitiendo una resignificación de los procesos educativos convencionales. La minga, los rituales, la oralidad y el trabajo colectivo representan elementos culturales y a su vez metodologías educativas vivas que promueven la reciprocidad, la participación activa y la memoria intergeneracional.

La incorporación de saberes ancestrales en el currículo escolar fortalece las identidades culturales de los estudiantes y promueve la descolonización del conocimiento. Iniciativas como festividades locales y talleres de medicina tradicional o de lenguas originarias que enriquecen los contenidos educativos y generan vínculos afectivos con el territorio. Esta relación activa entre escuela y comunidad amplía el horizonte pedagógico y contribuye a la sostenibilidad sociocultural del proceso educativo.

La sistematización y documentación de los saberes comunitarios, a través de metodologías participativas, fortalece la memoria colectiva y permite su transmisión intergeneracional. Procesos como el mapeo cultural, la recopilación de historias de vida o la creación de archivos digitales comunitarios empoderan a los estudiantes como agentes de conocimiento y validan las voces tradicionalmente excluidas del discurso académico. La investigación pedagógica, en este contexto, se convierte en una herramienta política y cultural.

Las alianzas entre comunidades, instituciones educativas, Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) y universidades son fundamentales para consolidar una educación patrimonial crítica y transformadora. Estas articulaciones deben basarse en principios de reciprocidad, respeto mutuo y participación activa de los actores locales. La escuela que aprende desde la comunidad no es solo una receptora de saberes, sino una constructora de ciudadanía

comprometida con su entorno. De esta manera, el territorio deja de ser un contexto pasivo y se transforma en sujeto pedagógico.

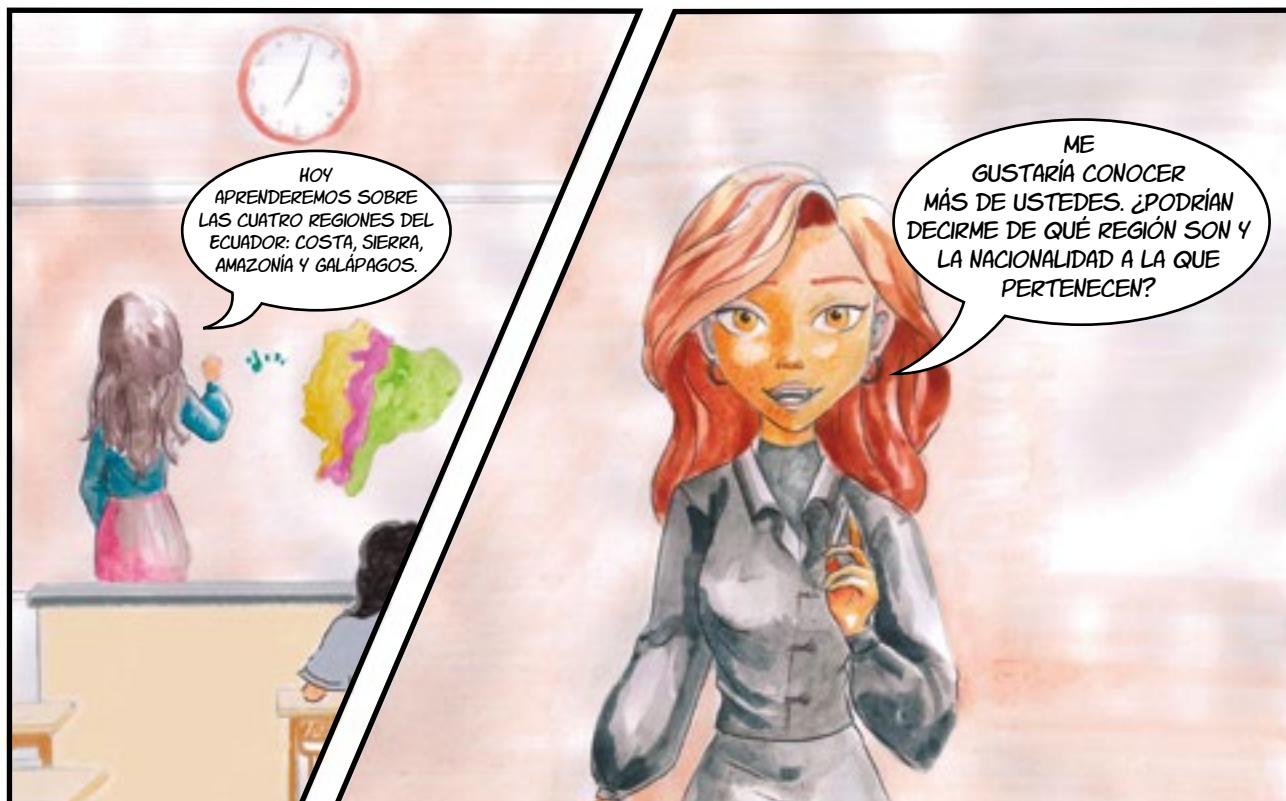
La comunidad representa una fuente legítima y rica de conocimientos que históricamente ha sido marginada por el sistema educativo convencional. La pedagogía intercultural que parte desde la comunidad reconoce que el aprendizaje no se restringe al aula, sino que se construye en la interacción cotidiana, los rituales, las prácticas colectivas y los relatos ancestrales. Este enfoque redefine el rol del docente como mediador cultural y exige una apertura institucional hacia otras formas de saber y enseñar

Cómic

Aprendiendo desde la comunidad

Exploradores del saber	322
El Encuentro con Arútam / Shuar: El encuentro con Arútam	325
Pampa mesa	330
El verdadero significado del día de los difuntos	331
Medicina de raíz	334
Ritmos que enlazan	335
El carnaval de los salasakas	336
Manabí: El secreto del sombrero de paja toquilla	338
El tejido de nuestra historia	340
Los guardianes de lo rojo	344
El juego del espíritu jaguar	347
Un paraíso en la tierra	350

EXPLORADORES DEL SABER



Ecuador tiene cuatro maravillosas regiones cada una con sus propias costumbres y tradiciones, pero unidos por la diversidad cultural, el espíritu solidario de su gente y el orgullo de compartir una misma identidad.



Los estudiantes, emocionados, empiezan a compartir de qué región provienen y su nacionalidad.





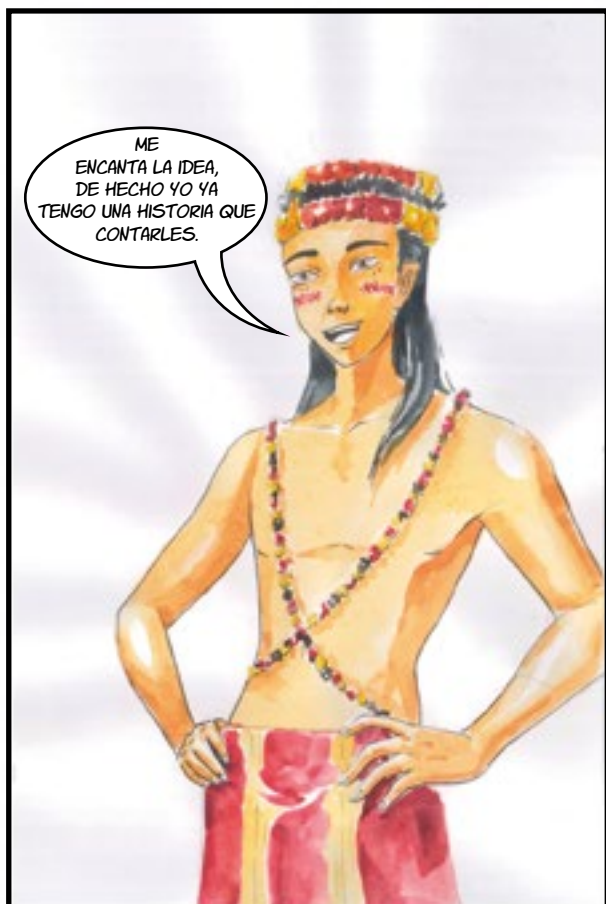
ESCUCHARLOS
ME HACE PENSAR EN
LO DIVERSO QUE ES
NUESTRO PAÍS.
¡DEBERÍAMOS HACER UN
CLUB PARA COMPARTIR
NUESTRAS EXPERIENCIAS
Y APRENDER MÁS SOBRE
NUESTRAS
CULTURAS!"



ADEMÁS DENTRO DEL
CLUB PODRÍAMOS INCLUSO
VIAJAR A LAS DIFERENTES
REGIONES Y CONOCER SUS
HISTORIAS.

ME
ENCANTA SU
ENTUSIASMO. SI LES PARECE
EL CLUB PODRÍA LLAMARSE
"EXPLORADORES DEL
SABER"

La profesora Lupita, feliz por la idea, les da su apoyo para crear el club y es así como el "Exploradores del Saber" nace.



ME
ENCANTA LA IDEA,
DE HECHO YO YA
TENGO UNA HISTORIA QUE
CONTARLES.

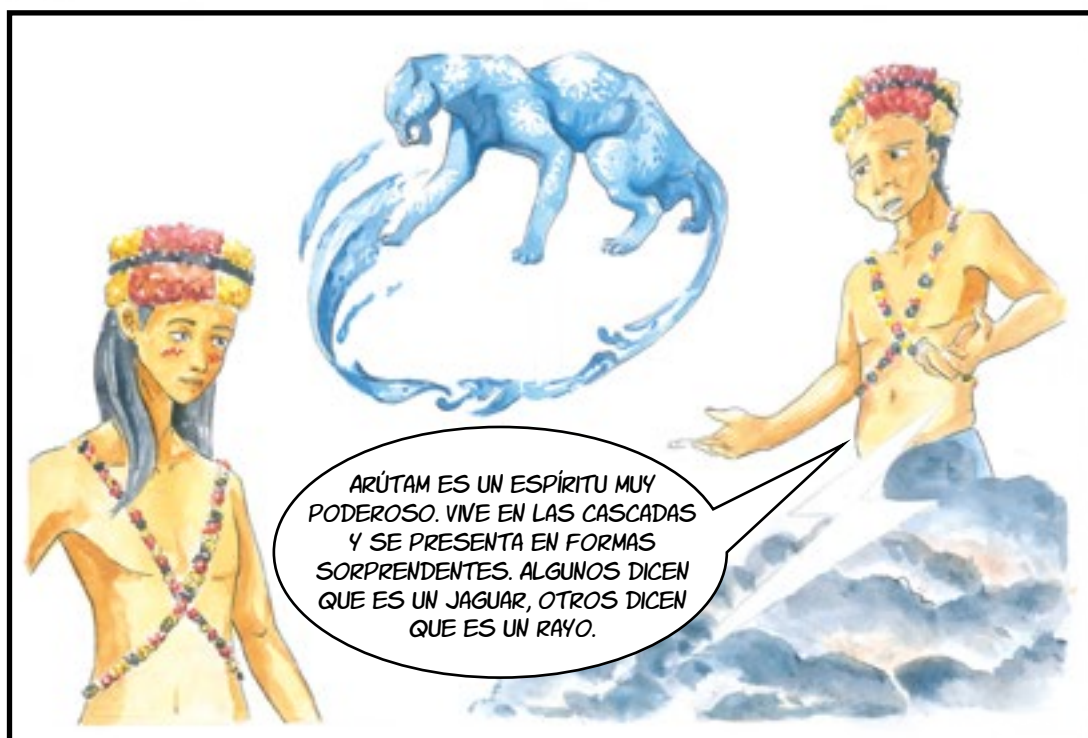
Hace 1 semana en la casa
de Tuku ...

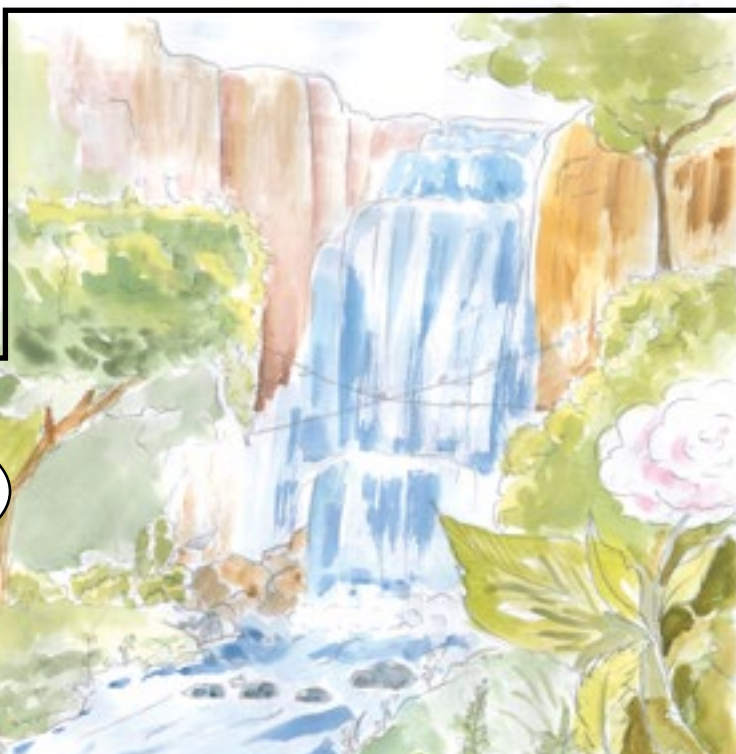
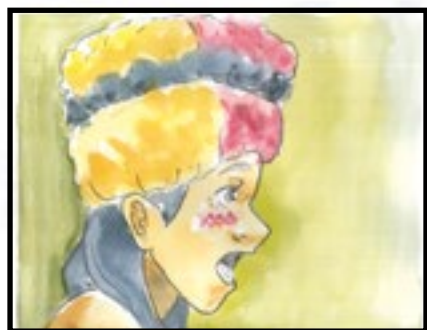
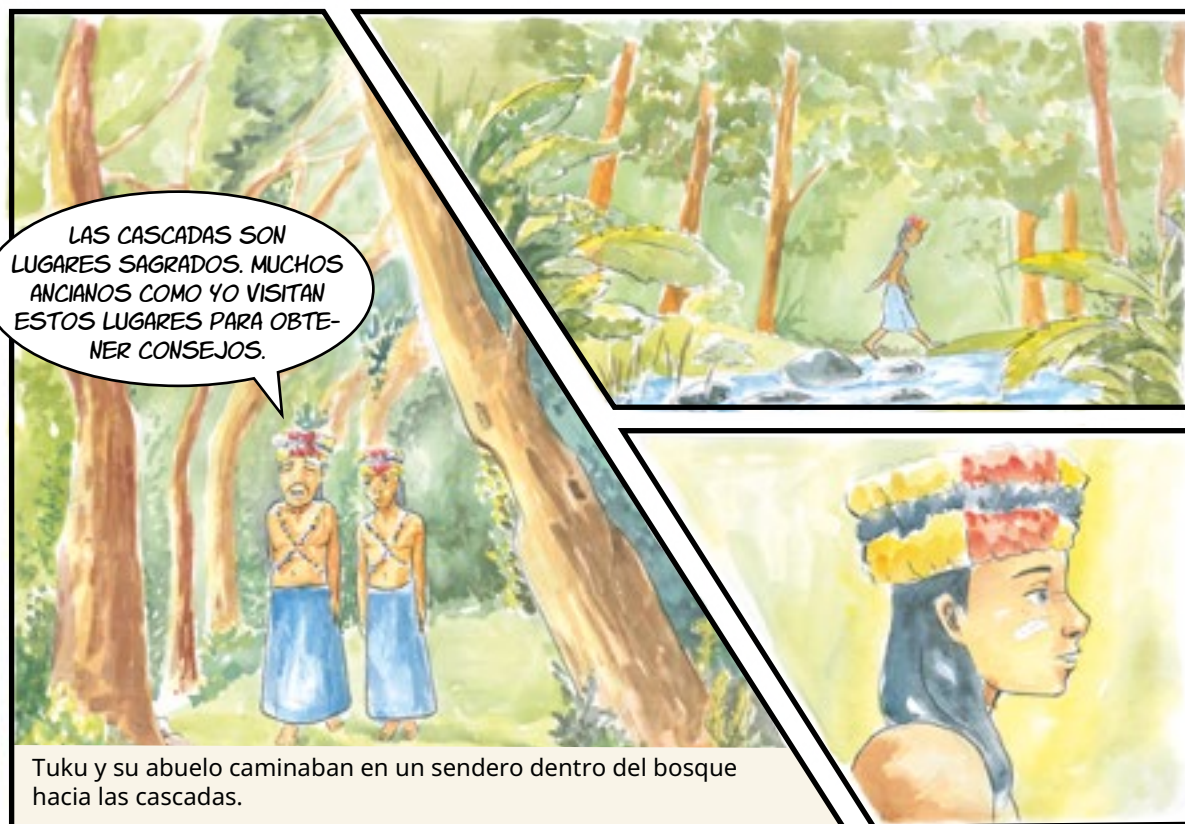
SHUAR

EL ENCUENTRO CON ARÚTAM.



Una mañana, Tuku se preparaba para una aventura muy especial con su abuelo, quien le había hablado de los secretos de la naturaleza. Visitarían juntos las cascadas de Kintia Pankie en la ciudad de Sucúa, en la hermosa provincia de Morona Santiago en la Amazonía.

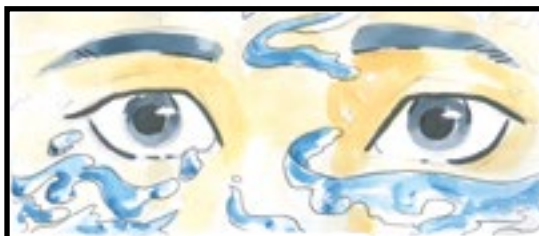
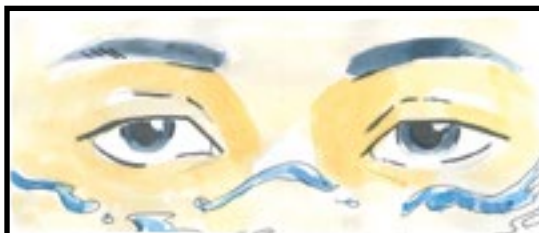




AHORA, CERRAMOS LOS OJOS Y ESCUCHAMOS LA CASCADA. ARÚTAM SE ACERCA EN FORMAS MISTERIOSAS.

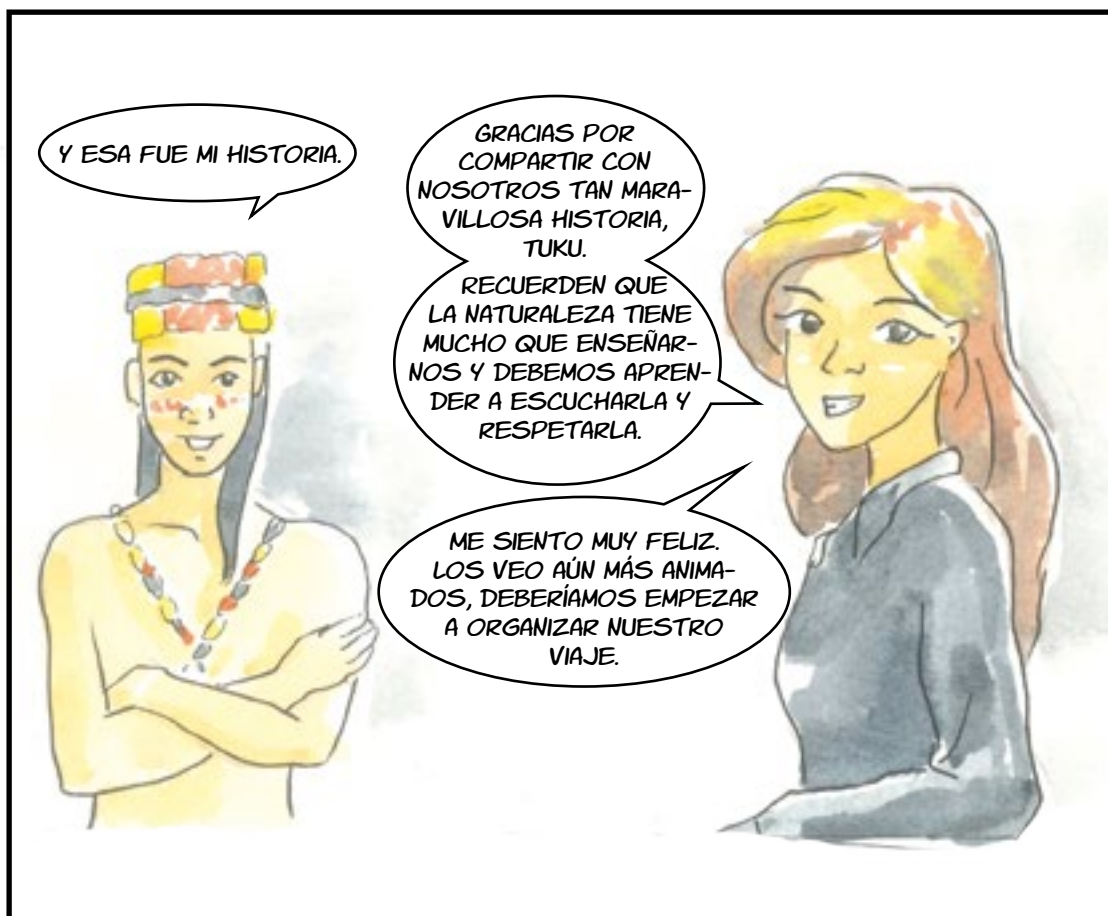
El abuelo le explicó a Tuku que, para encontrarse con Arútam, debían estar muy atentos y respetuosos con la naturaleza.

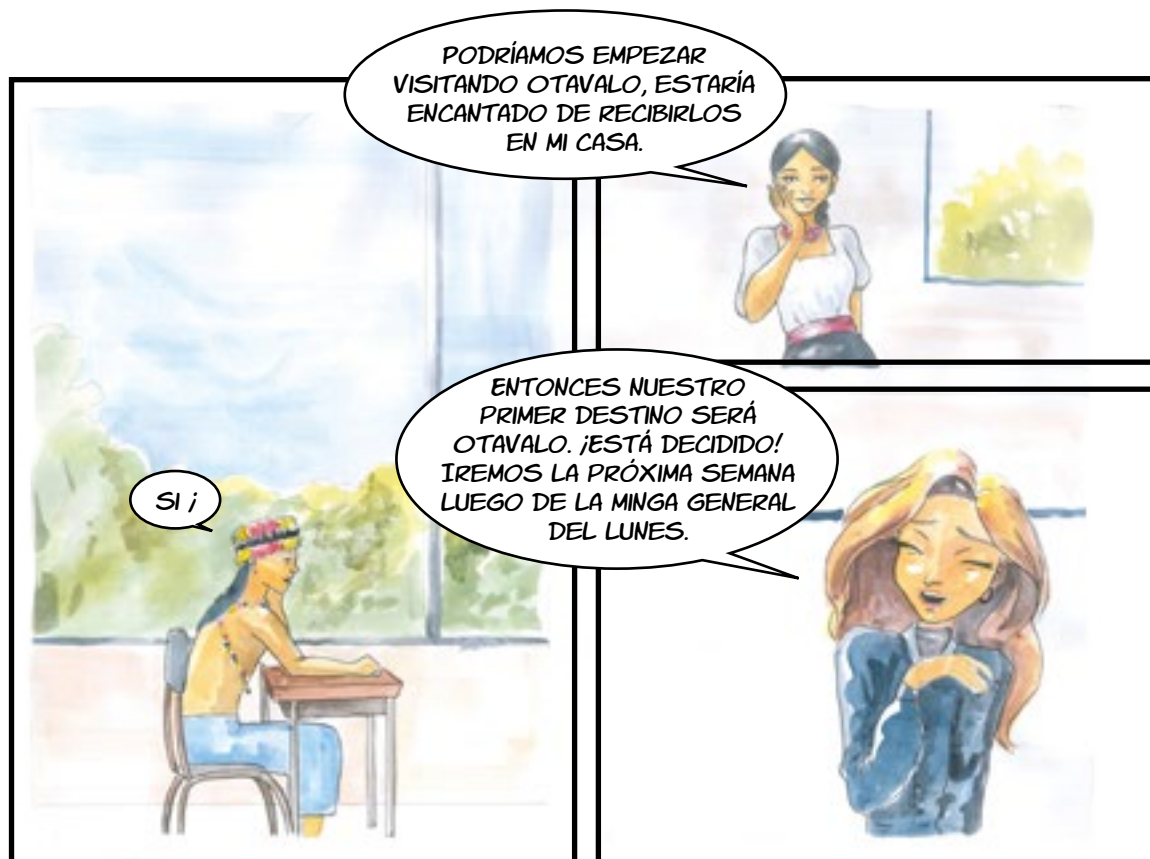
El agua de la cascada parece moverse de forma extraña, y Tuku siente una vibración. Un viento fuerte comienza a soplar.



De repente, Tuku sintió una energía extraña. El agua brillaba, el viento soplabla fuerte, y ante él apareció la figura de un jaguar gigante







FIN

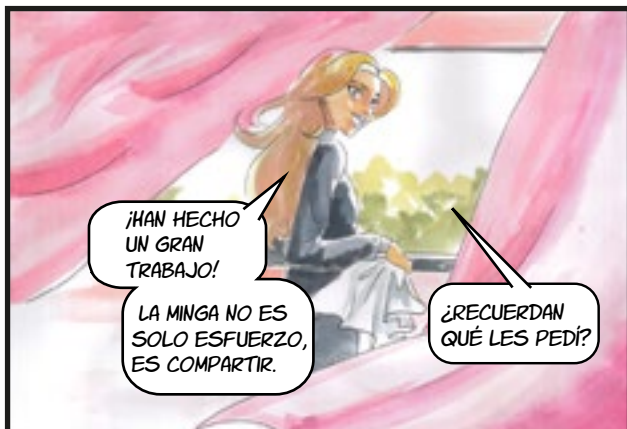
PAMPA MESA



Los estudiantes se encuentran realizando una minga en la Unidad Educativa, Renacer en Ibarra, Ecuador.



Una minga es una práctica ancestral de trabajo comunitario en los pueblos indígenas donde las personas se reúnen para realizar tareas en beneficio colectivo como una jornada de limpieza.



¡HAN HECHO UN GRAN TRABAJO!

LA MINGA NO ES SOLO ESFUERZO, ES COMPARTIR.

¿RECUERDAN QUÉ LES PEDÍ?



SÍ, PROFE. YO TRAJE HABAS Y CHOCLOS

MI ABUELITA MANDÓ PAPAS CON QUESO.

Los estudiantes en el interior del aula de clases empiezan a sacar de sus mochilas diversos alimentos.

Todos se sientan en frente de un mantel donde ubicaron toda la comida.



¡EXACTAMENTE!

ESTO QUE ESTAMOS HACIENDO SE LLAMA LA PAMPA MESA, UNA TRADICIÓN ANCESTRAL QUE SIGNIFICA 'COMIDA DE TODOS'.

¿ALGUIEN SABE QUÉ REPRESENTA?

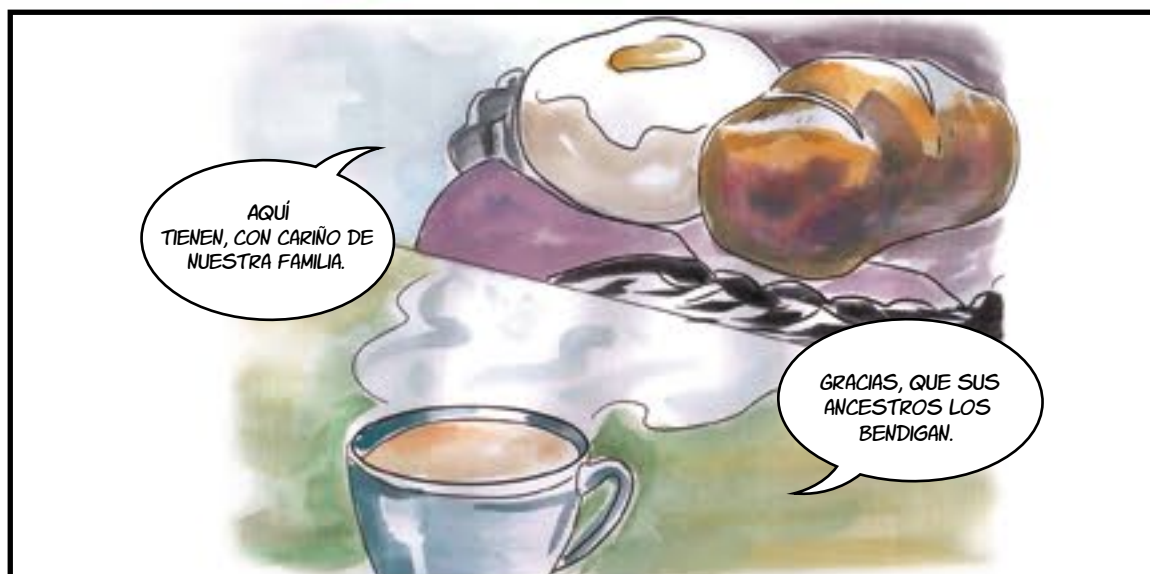
MI ABUELITA DICE QUE ES PARA AGRADECER A LA PACHAMAMA.



¿Y SI CADA UNO ENSEÑA EN SU CASA LO QUE APRENDIMOS HOY?

EL VERDADERO SIGNIFICADO DEL DÍA DE LOS DIFUNTOS







Después de un largo viaje a Otavalo, los chicos se reúnen en el aula del club para compartir experiencias.



El Día de los Difuntos no solo se vive en el cementerio, sino también en nuestros corazones y en lo que transmitimos a los demás.

MIENTRAS RECORDAMOS A NUESTROS ANCESTROS, ELLOS NUNCA SE IRÁN DEL TODO.

FIN

RITMOS QUE ENLAZAN

CHICOS, ESTAMOS EN MI PUEBLO NATAL; TULUBÍ. AQUÍ LES ENSEÑAREMOS SOBRE NUESTRAS TRADICIONES.

Luego de su último viaje, los estudiantes llegaron a Esmeraldas, una de las provincias de la costa norte, conocida por sus playas, rica cultura su vibrante música. Aquí, ellos aprenderán más sobre esta cultura maravillosa.



HOY APRENDEREMOS SOBRE NUESTROS RITMOS ANCESTRALES.

¡BIENVENIDOS!

"Los estudiantes llegaron a la comunidad afroecuatoriana, en la provincia de Esmeraldas a la cual pertenece Javier, listos para descubrir una nueva cultura"

"El ritmo y la danza llenaban el aire, invitando a los visitantes a moverse con la música."

ESTE ES UN LUGAR ESPECIAL DONDE EL RITMO Y LA DANZA SON EL ALMA DE NUESTRAS CELEBRACIONES.



"EL BAILE Y LA MÚSICA AFROECUATORIANA SON UNA FORMA DE MANTENER VIVA NUESTRA HISTORIA. CADA MOVIMIENTO TIENE UN SIGNIFICADO."



Cada nota musical contaba una historia, y cada paso de baile llevaba siglos de tradición.

El ritmo vibrante de la marimba hacía que sus corazones latieran al compás.

¿PUEDO PROBAR?



¡LES ENSEÑARÉ!

¡ES MÁS DIVERTIDO DE LO QUE PARECE!



Bailar era fácil cuando se dejaban llevar por la música.

"Los estudiantes comprendieron que la tradición vivía en cada ritmo, en cada canción y en cada historia contada."

HOY HE MOS VIVIDO UNA TRADICIÓN QUE LLEVA SIGLOS DE HISTORIA, Y LO MÁS IMPORTANTE ES QUE LA SEGUIMOS TRANSMITIENDO CON ORGULLO.



La música y la danza son lenguajes universales que unen culturas y generaciones. Celebremos nuestra identidad con orgullo.

MEDICINA DE RAIZ



EL CARNAVAL DE LOS SALASAKAS

El Carnaval de los Salasakas es una festividad tradicional de la cultura indígena Salasaka en la provincia de Tungurahua, Ecuador. Esta celebración de origen ancestral combina rituales andinos y elementos del catolicismo con el fin de agradecer a la Pachamama (Madre Tierra) y pedir prosperidad para el nuevo ciclo agrícola.



Cada año el Carnaval de los Salasakas trae consigo música, danza y la alegría de un pueblo unido.



El agua en el Carnaval es símbolo de vida y de renovación. Todos participan con alegría.



Los ancianos del pueblo observan la celebración con sonrisas, recordando su infancia.



FIN

MANABÍ

EL SECRETO DEL SOMBRERO DE PAJA TOQUILLA

En esta nueva aventura, los estudiantes y su profesora se dirigen a su destino con un propósito especial: Conocer el verdadero origen de los sombreros de paja toquilla en Pile, Manabí.



La profe Lupita observa alegre a los estudiantes que se encuentran con ella en el bus.



ESTE SOMBRERO
NO ES CUALQUIER
ACCESORIO.
SU
HISTORIA SE
REMONTA A MÁS DE
5.000 AÑOS.

LAS
CULTURAS JAMA
COAQUE, CHORRERA Y
MANTENA YA LO UTILIZABAN
COMO 'TOCADOS' O
'TOCAS'.



¡PERO TODO
EL MUNDO CREE
QUE SON DE
PANAMÁ!

ESO
ES PORQUE EN EL SIGLO
XX SE EXPORTABAN POR EL
CANAL DE PANAMÁ.

SE
HICIERON FAMOSOS
CUANDO EL EX PRESIDENTE
DE EE. UU.,
THEODORE
ROOSEVELT, FUE
FOTOGRAFIADO CON UNO,
PERO SU ORIGEN ES 100%
ECUATORIANO



Los estudiantes llegan al taller artesanal de sombreros de paja toquilla dirigido por Manuel.

¡HOLA, CHICOS! PARA HACER UN SOMBRERO FINO, LA PAJA DEBE CORTARSE EN LA FASE CORRECTA DE LA LUNA. LUEGO, SE HIERVE Y SE SECA.

SE SOMETE A UN SAHUMADO CON AZUFRE PARA DARLE SU COLOR CARACTERÍSTICO.

¡ESO ES PRECISIÓN ANCESTRAL!

Un sombrero de calidad puede tardar hasta ocho meses en completarse, dependiendo de la finura del tejido.

PERO... ¿POR QUÉ NO HACEN ESTE PROCESO CON MÁQUINAS?

SERÍA MÁS RÁPIDO Y PODRÍAN VENDER MÁS SOMBREROS.

EXACTAMENTE. LA CALIDAD DE UN SOMBRERO HECHO A MANO NO SE COMPARA CON UNO INDUSTRIAL.

ADEMÁS, CADA SOMBRERO CUENTA UNA HISTORIA, Y ESA HISTORIA LA TEJEMOS NOSOTROS.

¡PORQUE PERDERÍAMOS NUESTRO CONOCIMIENTO ANCESTRAL!

SI TODO SE HICIERA CON MÁQUINAS, NADIE APRENDERÍA A TEJER COMO LO HICIERON NUESTROS ANCESTROS.

El sombrero de paja toquilla es más que un accesorio. Es historia, identidad y el legado de nuestros ancestros.

¡ADIÓS!

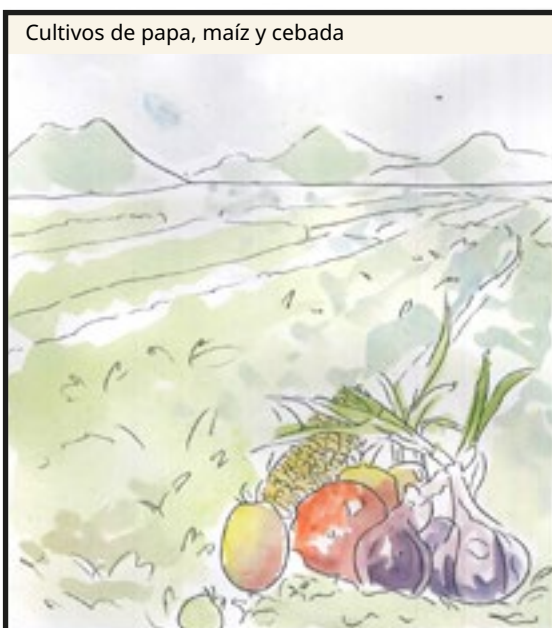
NUNCA IMAGINÉ QUE UN SOMBRERO TUVIERA TANTA HISTORIA DETRÁS.

CUANDO VUELVA A CASA, LE CONTARÉ A MI FAMILIA SOBRE TODO ESTO. NO QUIERO QUE ESTE ARTE SE PIERDA.

YO LES RECORDARÉ A TODOS QUE EL SOMBRERO DE PAJA TOQUILLA ES ECUATORIANO Y NO PANAMEÑO.

FIN

EL TEJIDO DE NUESTRA HISTORIA







Conocida como anaco, es una prenda representativa de la mujer Puruhá





Bayetas

Prenda de lana de colores llamativos. A las mujeres les gusta sentirse vibrantes y llenas de energía



Collares y pulseras

Reflejan la identidad de la comunidad, la conexión con la naturaleza y la espiritualidad



Sombreros

En la cultura Puruhá, el sombrero significa protección, sabiduría, identidad y tradición



Camisa fibra de cabuya

Representan la trilogía andina de la cultura Inca



En nuestra vestimenta encontramos un lazo con nuestro pasado y una bandera de nuestra identidad.

ES IMPRESIONANTE, TIENEN MUCHAS PRENDAS QUE LES DISTINGUEN

ASÍ ES, TODO SE VE HERMOSO...

SÍ AMIGOS, MI CULTURA SE APRECIA DESDE LEJOS.

ASÍ QUE SI VEN VESTIDO A ALGUIEN COMO NOSOTROS... YA SABEN, ES DE LA CULTURA PURUHÁ

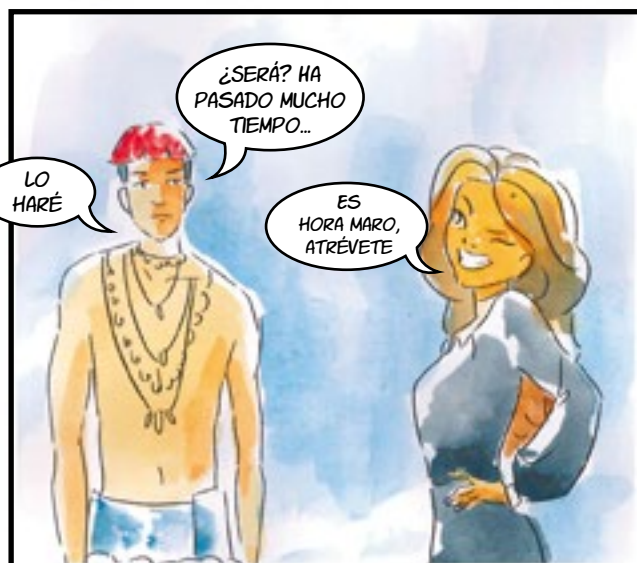


FIN

LOS GUARDIANES DE LO ROJO







EL JUEGO DEL ESPÍRITU JAGUAR

Los estudiantes están viajando a un lugar desconocido para ellos, mientras miran concentrados sus celulares.



La profe Lupita llega y los observa con una sonrisa intrigante.



¡ESO
SUENA ABURRIDO!

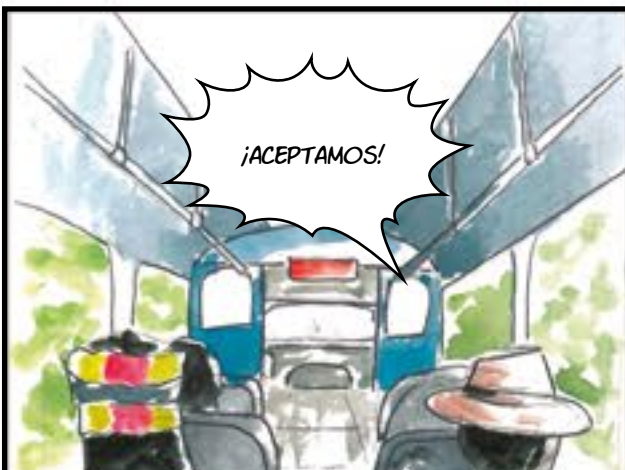
SEGURO ES ALGO
LENTO... NADA COMO
LOS VIDEOJUEGOS.



¿Y SI
LES DIGO QUE VAN
A DESAFIAR AL ESPÍRITU
DEL JAGUAR EN UN JUEGO
QUE PONE A PRUEBA SU
VALOR Y CONEXIÓN CON LA
NATURALEZA?



¡ACEPTAMOS!



Los estudiantes aceptaron el reto con curiosidad.

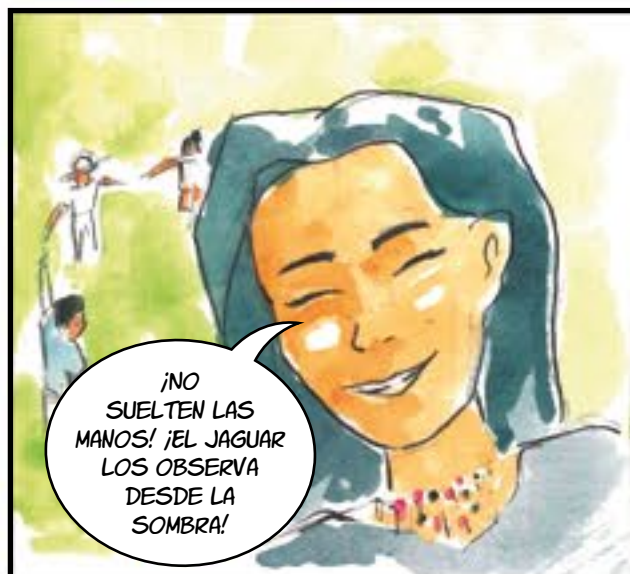
¡NUNCA
HABÍA VISTO TANTA
VEGETACIÓN!

¿SEGURO QUE
AQUÍ HAY
INTERNET?

¡HOY
VAN A CONECTAR
CON ALGO MÁS
PODEROSO!



Al día siguiente, todos se dirigen hacia la comunidad Cofán en Sucumbíos.





BEBER CINCO
TAZAS DE CHICHA
DE CHONTA.

Pronto, todos estaban animados, disfrutando la conexión con la naturaleza.



¡ESTO FUE MÁS
DIVERTIDO QUE
CUALQUIER
VIDEOJUEGO!



NO
SABÍA QUE LOS
JUEGOS ANCESTRALES
ERAN TAN
EMOCIONANTES.



PORQUE JUGAR TAMBIÉN
ES UNA FORMA DE APRENDER.
AHORA USTEDES TIENEN UNA
MISIÓN."



ENSEÑEN ESTE
JUEGO A LOS DEMÁS
PARA QUE NUNCA
DESAPAREZCA

EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL ES UNA FORMA DE HONRAR Y PRESERVAR NUESTRAS RAÍCES.

FIN

UN PARAÍSO EN LA TIERRA

Terminada la gira de aprendizaje comunitario, los estudiantes vuelven a la normalidad de su jornada académica en el colegio.







Referencias bibliográficas

- Agualongo L. M. (2025). Barreras epistemológicas en la inclusión de saberes ancestrales en el currículo universitario: una mirada crítica desde la interculturalidad. *Polo del Conocimiento*, 10(6). <https://polodelconocimiento.com/ojs/>
- Astudillo J. E. (2020). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 63, 11–30. <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/2922/2314>
- Astudillo J. E. (2020). *Prácticas del buen vivir: Experiencias en comunidades shuar, kichwa y manteña*. Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23191>
- Atzmanstorfer, K., Bartling, M., Haltofová, B., Zurita-Arthos, L., Grubinger-Preiner, J., & Eitzinger, A. (2025). Critical Success Factors of Participatory Community Planning with Geospatial Digital Participatory Platforms. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 14(4), 153. <https://doi.org/10.3390/ijgi14040153>
- Avemañay, Á. (2012). *La minga comunitaria del pueblo indígena y su aporte a la educación intercultural bilingüe. Estudio de caso*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3499>
- Banderas Quirola, M. P. (2021). Minga virtual: herramientas de co-creación mediadas por las TIC. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 135, 31-54. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Disponible en Repositorio PUCE: <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/4930>
- Benítez, A. S., Marcillo, J. C., & Montero, G. M. (2025). Problemática y desafíos de los Gobiernos Autónomos Descentralizados Cantonales del Ecuador para implementar un modelo de gobernanza: Caso de estudio cantones de la provincia de Pichincha. *MQRInvestigar*, 9(2), e523. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e523>

- Bravo, J. A., Murillo, A. S., Vaca Cárdenas, A., & Larrea Naranjo, C. (2023). La minga como práctica comunicativa que orienta la transformación social... *Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies*, 12(25), 105–116. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v25i12.22921
- Bravo, J. A., Pinos, A. M., Cárdenas, A. V., & Larrea, C. (2023). En La minga como práctica comunicativa que orienta la transformación social de los indígenas de Chimborazo, Ecuador. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9213083>
- Cobos Torres, J. C., Aguirre Ullauri, M. del C., & Cobos Torres, D. H. (2024). *Sistema de monitoreo de bienes patrimoniales IoT: caso piloto en Cuenca*. En *Uso de tecnologías para la gestión y preservación de bienes patrimoniales*. Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.78>
- Cochran, P. A. L., Marshall, C. A., Garcia-Downing, C., Kendall, E., Cook, D., McCubbin, L., & Gover, R. M. (2008). Indigenous Ways of Knowing: Implications for Participatory Research and Community. *American Journal of Public Health*, 98(1), 22–27. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2006.093641>
- Dadich, A., Moore, L., & Eapen, V. (2019, octubre 29). What does it mean to conduct participatory research with Indigenous peoples? A lexical review. *BMC Public Health*, 19, 1388. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7494-6>
- Díaz, M. L., & Romero, J. F. (2025). La educación patrimonial como herramienta para el diálogo intercultural en contextos plurinacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 123–140. <https://iberomx/RLEE/>
- Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Cuenca. (2024). Cuenca, quince años como patrimonio mundial: evaluación de los procesos de documentación y monitoreo. *ESTOA, Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/estoa>

- Fajardo Minchala, E. G. (2020). Planeación didáctico-artística desde el estudio de saberes ancestrales de mujeres, para estudiantes de Educación General Básica Superior. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 17. <https://doi.org/10.18537/ripa.17.06>
- Gómez, A., Santillán, F., & Rivera, J. (2021). Evaluación participativa con pertinencia cultural en comunidades indígenas ecuatorianas. *Sustainability*, 13(15), 8354. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543004.pdf>
- Guamán, P., & Bustos, M. (2022). Gobernanza comunitaria e interculturalidad: desafíos en territorios indígenas de Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Sociales*, 10(2), 45–61. <https://revistasociales.utn.edu.ec/index.php/rles/article/view/1234>
- Leona F. Davis, & Mónica D. Ramírez-Andreotta. (2021). Participatory Research for Environmental Justice: A Critical Interpretive Synthesis. *Environmental Health Perspectives*, 129(2), Article e006978. <https://ehp.niehs.nih.gov/doi/10.1289/EHP6274>
- Loor, M., Macías, J., & Zambrano, E. (2022). Liderazgo educativo y participación comunitaria en zonas rurales de Ecuador. *Education Sciences*, 12(8), 590. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5187837.pdf>
- Mager, M., Mager, E., Kann, K., & Vu, N. T. (2023). Ethical Considerations for Machine Translation of Indigenous Languages: Giving a Voice to the Speakers. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.19474>
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Miranda Armijos, W. A., & Riera Palacios, G. M. (2020). Etnoeducación y saberes ancestrales: Preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 14250. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250
- Mora García, J. P., & Correa Alfonso, J. d. C. (2021). La minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35). <https://doi.org/10.19053/01227238.10355>

- Moreta, R., Paredes, M., & Mera, E. (2022). Consulta previa y liderazgo comunitario en el norte del Ecuador: tensiones y aprendizajes. *Journal of Latin American Geography*, 21(3), 122–141. <https://doi.org/10.1353/lag.2022.0035>
- Pareti, S., Flores, D., González, V., & Pareti, M. (2022). Networks, smart city governance and community rituals. *Procedia Computer Science*, 201, 72–78. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.03.012>
- Parraga Toral, K. V., Illescas Villa, K. L., & Bastidas, M. I. (2021). Gestión del patrimonio inmaterial, ámbito técnicas artesanales tradicionales: estrategias de salvaguardia y uso turístico del patrimonio inmaterial, parroquia Abaín, El Oro. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(6), 92–113. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6.746>
- Pazmiño-Caiza, G., Gualoto, A., & Toapanta, J. (2023). Liderazgo comunitario y revitalización cultural en comunidades kichwas. *Revista Andina de Estudios Interculturales*, 5(1), 77–94. <https://doi.org/10.32719/raei.v5i1.123>
- Pilaguano, G. P. (2018). *El papel de la educación intercultural bilingüe desde el Estado y el SEEIC en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa entre 1973 y 2015* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Ecuador]. Repositorio Interculturalidad. <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/3381/2/TFLACSO-2018GPP.pdf>
- Rodríguez Jara, R. E., Flores Sarmiento, M. D., Acosta Altamirano, M. F., Duchi Zaruma, J. A., Tacuri Albarracín, V. G., Rivera Avellán, A. K., ... Bravo Zambrano, G. V. (2020, diciembre 10). El saber ancestral en los huertos escolares [Cartilla pedagógica]. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Disponible en <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1662>
- Sánchez, J., & Torres, L. (2020). Educación, etnobotánica y rescate de saberes ancestrales en el Ecuador. *Revista Espacios*, 41(23), 158–170. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p14.pdf>

- Segundo Luis, P. M., & Espin Galarza, M. M. (2025). Integración de saberes ancestrales en la formación de bachilleres técnicos del SEIB: Una mirada desde la cosmovisión indígena. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 84–89. <https://doi.org/10.70625/rlce/198>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books. <https://nycstandswithstandingrock.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/linda-tuhiwai-smith-decolonizing-methodologies-research-and-indigenous-peoples.pdf>
- Wolff, M., Schlüter, A., & Fujitani, M. (2021). La importancia de los valores en la predicción y fomento del comportamiento ambiental: Reflexiones desde una pesquería artesanal costarricense [The importance of values in predicting and encouraging environmental behavior: Reflections from a Costa Rican small-scale fishery]. *Frontiers in Marine Science*, 8, 543075. <https://doi.org/10.3389/fmars.2021.543075>
- Zamiri, M., & Esmaceli, H. (2024). Métodos y Tecnologías para Secundario Conocimiento Intercambio dentro Aprendiendo Comunidades: A Sistemático Literatura Revisar. *Administrativo Ciencias* 14: 17. <https://doi.org/10.3390/admsci14010017>

Capítulo 7

**Conectando mundos:
tecnología y diversidad
en el aula**

Conectando mundos: tecnología y diversidad en el aula

Jessica Anrango¹, Angela Cuascota-Gonza¹, Jéssica Hernández-Olmedo¹,
Nathaly-Andrea Pomasqui¹

¹

**Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte,
Ecuador**

jmanrangop@utn.edu.ec, aicuascotag@utn.edu.ec, jmhernandez@utn.edu.ec,
napomasquip@utn.edu.ec

Introducción

La educación inclusiva y social se consolida como un pilar fundamental en la educación. Este enfoque propone una integración transformadora dentro de la vida académica, donde docentes y estudiantes participan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin importar sus diferencias individuales, sociales o culturales (Fig & Charry, 2022). Romero et al. (2017) indican que, con el avance de la tecnología, se ha evidenciado un notable fortalecimiento en la educación inclusiva y social, al facilitar la superación de barreras derivadas de discapacidades cognitivas, sensoriales y motrices, contribuyendo significativamente al desarrollo de la autonomía estudiantil y a la mejora de la calidad educativa.

Diversas estrategias digitales fomentan la inclusión educativa, entre las cuales destacan las tecnologías de asistencia que facilitan el acceso y la participación de personas con discapacidades. Estas incluyen herramientas como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz y sistemas de interpretación en lenguaje de señas, que promueven entornos de aprendizaje más accesibles y equitativos (Fernández-Batanero et al., 2022). Aunque el desarrollo de herramientas tecnológicas busca la inclusión de la población, hay muchas plataformas y entornos digitales inaccesibles, lo que

limita gravemente su participación en la vida cotidiana. En el caso de Ecuador, como sucede en muchos países, el acceso a tecnologías educativas es limitado, especialmente en zonas rurales, donde el 27 % de los hogares disponen de un dispositivo tecnológico adecuado, lo que profundiza la brecha digital y educativa (Boné-Andrade, 2023).

La verdadera inclusión educativa comienza cuando cada voz es escuchada y cada historia es valorada. En este capítulo se presentan doce historias que dan vida a experiencias escolares en las que estudiantes y docentes de diversos orígenes étnicos, culturales y con diferentes habilidades participan activamente en entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales. Estas historias ilustran cómo la tecnología, utilizada con un enfoque empático e inclusivo, se convierte en una herramienta poderosa para transformar realidades y generar entornos donde la diversidad es reconocida y celebrada.

Así, queremos dar a conocer la riqueza cultural y social del Ecuador, donde la diversidad se destaca junto a la tecnología como una herramienta digital innovadora, creativa y accesible, que fortalezca la inclusión social. Además, se busca promover el respeto por la diferencia, la valoración de la identidad y la importancia de la inclusión, la empatía y, en general, se invita al lector a reflexionar sobre el potencial de la tecnología con propósito, sensibilidad y compromiso social.

Ética digital e interculturalidad

En un mundo cada vez más digital, la tecnología redefine la manera en que nos comunicamos, aprendemos y actúa como un puente que une culturas, identidades y realidades diversas. A través de las plataformas digitales, las personas pueden compartir sus historias, tradiciones y lenguajes, generando espacios de encuentro intercultural que antes eran impensables. Esta capacidad de conectar lo global con lo local permite una mayor visibilidad de comunidades históricamente marginadas y ofrece oportunidades para el diálogo y el aprendizaje mutuo.

La ética digital, definida como el conjunto de principios que regulan el comportamiento en entornos digitales, exige una visión intercultural

que respete la diversidad y fomente la inclusión. De esta forma, Dennis y Clancy (2022) enfatizan que la ética digital demanda perspectivas pluriculturales que permitan superar los sesgos normativos de corte occidental y asegurar un bienestar digital con enfoque intercultural. Actualmente, las aulas se han convertido en espacios culturalmente diversos, donde la tecnología puede actuar como un conector entre distintos mundos. La ética digital se refiere al uso responsable de las herramientas tecnológicas, al reconocimiento y respeto de las diferencias culturales entre los estudiantes y es que la integración ética de la tecnología en la educación debe centrarse en la inclusión social y el desarrollo de competencias digitales que fomenten la equidad y la participación. Así, la tecnología puede transformarse en una aliada para eliminar barreras sociales y culturales dentro del entorno escolar.

La interculturalidad como principio ético exige un compromiso activo con el diálogo y el reconocimiento mutuo. En este sentido, UNESCO (2020) destaca que “la interculturalidad en los entornos digitales debe basarse en el respeto mutuo y la cooperación, promoviendo el diálogo entre culturas para construir una ciudadanía digital global” (p. 23). Las aulas multiculturales, comunes en muchos países, requieren que los estudiantes interactúen con herramientas digitales que sean accesibles y culturalmente sensibles. Por ejemplo, el uso de aplicaciones colaborativas puede facilitar proyectos donde estudiantes de distintas culturas compartan sus perspectivas, promoviendo el entendimiento mutuo. Sin embargo, sin una guía ética, estas interacciones pueden generar malentendidos o reforzar estereotipos. Flores (2015) destaca que “la interculturalidad en la ciudadanía digital implica educar para el respeto mutuo en espacios virtuales” (p. 20). Los docentes deben enseñar a los estudiantes a cuestionar los contenidos digitales y a crear materiales que reflejen valores de equidad. Este proceso fortalece las competencias interculturales y prepara a los estudiantes para un mundo interconectado.

La tecnología tiene el potencial de conectar mundos, pero su diseño y aplicación deben estar libres de prejuicios para garantizar una convivencia equitativa, y es que la implementación de prácticas digitales éticas y conscientes puede contribuir a prevenir la exclusión de estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Según López (2018), la gobernanza digital con perspectiva intercultural supone la

creación de entornos virtuales que garanticen a los usuarios sentirse representados, respetados y seguros. Para lograrlo, es necesario realizar una revisión crítica de los contenidos y plataformas digitales, promoviendo la inclusión y el respeto como pilares esenciales de la convivencia digital, para garantizar la valoración de la diversidad fomentando la equidad, el reconocimiento mutuo y el enriquecimiento de los entornos sociales y educativos. donde todos los estudiantes se sientan valorados y escuchados.

El desarrollo de una ciudadanía digital intercultural implica preparar al estudiantado para participar en entornos globales donde coexisten múltiples identidades y cosmovisiones. Este enfoque requiere garantizar el acceso equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación, así como fomentar la capacidad de utilizarlas para promover el diálogo, la cooperación y la comprensión mutua. Así, el aula se configura como un espacio de aprendizaje intercultural mediado por la tecnología, en el que la diversidad es valorada como una riqueza colectiva. La ética digital, por su parte, constituye un marco esencial que guía las interacciones virtuales hacia la competencia técnica y el respeto cultural (Liu et al., 2023).

Las tecnologías pueden y deben utilizarse como herramientas para visibilizar narrativas y saberes de distintas culturas, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada. De acuerdo con Hernández y Rodríguez (2021) es necesario que los recursos digitales trasciendan las perspectivas hegemónicas y ofrezcan contenidos que reflejen de manera equilibrada la diversidad de múltiples culturas. Esta estrategia favorece el aprendizaje significativo, fortalece la autoestima cultural de los estudiantes y combate la homogeneización del conocimiento, y es que, a través de proyectos colaborativos y plataformas digitales diversas, es posible generar espacios donde todas las voces tengan cabida.

Es así como el enfoque “Conectando mundos” alude a la conexión tecnológica, la interconexión humana mediada por el respeto, la ética y la diversidad. La educación actual requiere formar individuos capaces de convivir y colaborar en entornos digitales plurales y dinámicos. Como afirma Area (2020), la alfabetización digital ha de complementarse con una formación ética e intercultural que capacite a los estudiantes para desenvolverse en el ciberespacio con

pensamiento crítico, empatía y sentido de justicia. Así, la tecnología dejará de ser una herramienta neutral y pasará a ser un agente transformador de sociedades más equitativas e inclusivas.

Accesibilidad digital y plataformas inclusivas

La accesibilidad digital representa un pilar fundamental para garantizar la equidad educativa en la era tecnológica. Las plataformas digitales, diseñadas bajo principios de inclusión, permiten que estudiantes con discapacidades o de contextos desfavorecidos participen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Pérez y Sánchez (2021) un entorno digital accesible contribuye a superar barreras tecnológicas y favorece la participación activa y la autonomía del estudiantado. Este enfoque contribuye a democratizar el acceso a la educación, reconociendo la diversidad como una fortaleza y no como una limitación.

Diseñar plataformas inclusivas implica considerar múltiples dimensiones de accesibilidad, es decir, desde la navegación simple y el uso de lectores de pantalla hasta la adaptación de contenidos a distintos estilos de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. Ramírez y Torres (2019) expresan que “la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en entornos digitales ofrece una alternativa eficaz para atender las necesidades diversas de los estudiantes” (p.5). Bajo esta perspectiva, las tecnologías no deben ser neutras, adaptativas, sensibles a las diferencias individuales y capaces de ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación. Así, se podrá abrir caminos para una educación más equitativa, personalizada e inclusiva.

En contextos vulnerables, la accesibilidad digital debe contemplar la disponibilidad de dispositivos y conectividad. Por ello, no es suficiente una plataforma técnicamente inclusiva si el entorno de los estudiantes limita el acceso básico a la tecnología. “La inclusión digital requiere un compromiso continuo con políticas públicas eficaces que contemplen infraestructura, habilidades digitales y colaboración multisectorial para garantizar una participación equitativa en la sociedad de la información” (IIETA, 2024, párr. 5). Las instituciones educativas deben asumir un rol activo, gestionando recursos y brindando soporte técnico y pedagógico para que todos los estudiantes puedan ejercer

su derecho a una educación de calidad, sin importar su contexto socioeconómico.

En este contexto, las nuevas tecnologías emergen como aliadas fundamentales para apoyar a las personas, independientemente de sus capacidades o condiciones, siempre que se diseñen desde sus inicios bajo principios de accesibilidad. Según la Fundación Adecco (2022), las tecnologías accesibles potencian la autonomía y la empleabilidad de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, al mismo tiempo que favorecen su plena inclusión. Las plataformas inclusivas no deben considerarse un lujo opcional, de hecho, es una necesidad ética y pedagógica que responde al principio de igualdad de oportunidades. En este sentido, educar en entornos digitales inclusivos es una responsabilidad compartida entre autoridades, docentes y familias. Mediante el uso consciente y equitativo de la tecnología, será posible tender puentes entre realidades diversas, eliminar brechas que obstaculizan la participación de todos y avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora, donde la diversidad sea reconocida, valorada y celebrada, y no marginada.

Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje inclusivo

La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como herramienta clave en la transformación educativa, al personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta revolución tecnológica promete una educación más adaptativa e inclusiva, capaz de atender las necesidades específicas de los estudiantes y reducir las barreras estructurales. En este contexto, la IA busca optimizar la eficiencia pedagógica y garantizar la equidad en el acceso al conocimiento y a las oportunidades educativas (Anchundia & Tubay, 2024). No obstante, su implementación conlleva desafíos éticos y técnicos que deben ser cuidadosamente abordados. Más allá de la mejora de contenidos, la IA contribuye al desarrollo de metodologías, recursos y sistemas de evaluación que promueven una educación verdaderamente centrada en el estudiante.

Este enfoque se basa en técnicas de aprendizaje automático (machine learning) y en el análisis de grandes volúmenes de datos educativos, lo que permite personalizar la experiencia de aprendizaje de forma

efectiva (Lucky et al., 2016). Las aplicaciones educativas incluyen tutores inteligentes, sistemas de recomendación, análisis predictivo del rendimiento y tecnologías de asistencia que promueven una inclusión real del alumnado.

Entre las aplicaciones más destacadas en entornos inclusivos están los algoritmos adaptativos que buscan analizar datos en tiempo real y ajustan el contenido educativo en función del nivel de comprensión de cada estudiante. Juntamente con las tecnologías de asistencia como los lectores de pantalla con procesamiento de lenguaje natural permiten a estudiantes con discapacidades acceder a textos complejos (Cruz, 2022). Por último, encontramos las interfaces conversacionales como asistentes virtuales y *chatbots* que responden preguntas, orientan al estudiante en tareas específicas y brindan recordatorios personalizados, fortaleciendo el acompañamiento educativo.

El crecimiento de la IA en el ámbito educativo es acelerado. Se estima que el mercado global de esta tecnología alcanzará los USD 6.000 millones en 2025, mientras que el 60% de las instituciones educativas ya están implementando políticas para integrar soluciones inteligentes. Plataformas como *Khan Academy* y *Duolingo* han demostrado ser eficaces para ofrecer educación personalizada a estudiantes en contextos rurales y de bajos recursos, como en India y Brasil (WIRED 2025), esta personalización incrementa tanto la eficacia como la motivación del aprendizaje. UNESCO (2023) señala que, la inversión en inteligencia artificial debe concebirse como un complemento y no como un reemplazo de los recursos tradicionales destinados a la educación, con el fin de asegurar una integración justa y sostenible.

La convergencia entre IA y educación apunta hacia escenarios en los que las plataformas analizan en tiempo real el comportamiento del estudiante, permitiendo optimizar la experiencia de aprendizaje (Metaverso Pro, s. f.). Esta tecnología permite a los docentes identificar con mayor precisión las dificultades individuales y ofrecer estrategias personalizadas para superarlas. La IA no debe replicar ni agravar las desigualdades existentes, debe actuar como motor de transformación hacia una educación equitativa. Este objetivo sólo será alcanzable mediante una colaboración interdisciplinaria entre docentes, ingenieros, psicólogos y expertos en inclusión.

La inteligencia artificial representa una oportunidad única para transformar la educación hacia modelos más personalizados, adaptativos e inclusivos. Su uso responsable puede eliminar barreras, facilitar el acceso al conocimiento y mejorar la calidad educativa para todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas (Luna, 2018). Sin embargo, su implementación debe estar respaldada por políticas públicas éticas, inversión en infraestructura tecnológica y formación docente continua. De este modo, la IA podrá consolidarse como una aliada estratégica para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad en el siglo XXI.

Experiencias innovadoras de aulas híbridas e inclusivas en Ecuador

La educación en Ecuador ha experimentado transformaciones significativas en los últimos años, con un creciente enfoque hacia la inclusión y la innovación en espacios de aprendizaje que promueven entornos híbridos de enseñanza. Este modelo permite que los educadores adapten sus estrategias a diferentes estilos de aprendizaje, facilitando la participación de todos los estudiantes. Consideran Peñaherrera et al., (2021) consideran que la implementación de aulas híbridas ha demostrado ser efectivo para fomentar la inclusión, especialmente en contextos donde la diversidad de estudiantes y las desigualdades geográficas representan desafíos significativos. Las experiencias innovadoras de aulas híbridas en Ecuador reflejan una creciente voluntad por parte de las instituciones educativas de incorporar modelos flexibles, inclusivos y contextualizados que respondan a las realidades urbanas y rurales.

Las aulas son consideradas espacios educativos que combinan la enseñanza presencial con la mediación digital. Esta mentalidad permite integrar tecnologías digitales con métodos tradicionales de enseñanza. Dentro del contexto ecuatoriano las aulas han emergido como una respuesta a los desafíos. Carazas et al. (2024) consideran que este enfoque busca mejorar la calidad, fomentar la inclusión de estudiantes con diversas capacidades y contextos, haciendo que participen de manera equitativa, así, estas aulas no son simplemente un cambio en la metodología, donde independientemente de sus habilidades, pueden alcanzar su máximo potencial.

En Ecuador, la implantación de aulas híbridas ha estado motivada por la necesidad de garantizar el seguimiento educativo durante y después de la pandemia. Se ha evidenciado obstáculos existentes en zonas urbanas y rurales. Diversas instituciones han adoptado estrategias innovadoras que buscan integrar a todos los estudiantes mediante el uso adaptativo de recursos tecnológicos. Según Duque-Romero et al. (2024), la implementación de tecnologías digitales ha sido fundamental para la inclusión de estudiantes con necesidades específicas y en situaciones de vulnerabilidad. Estos esfuerzos incluyen el uso de plataformas educativas, aplicaciones móviles, recursos multimedia y metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación.

En ciudades como Quito, Cuenca y Guayaquil, algunas instituciones han desarrollado programas híbridos que combinan clases sincrónicas y asincrónicas, con herramientas como Google Classroom, Moodle y Zoom. Estas experiencias han permitido adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales, al tiempo que fomentan el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades digitales. Morales (2017) señala que, en contextos rurales, el uso de las TIC representa una oportunidad para superar barreras de distancia y escasez de recursos. Aunque su estudio no se centra exclusivamente en Ecuador, se aplica al contexto ecuatoriano por similitudes estructurales. En regiones como la Sierra y Amazonía ecuatorianas, se han implementado radios escolares, plataformas accesibles por telefonía móvil y centros comunitarios con conectividad compartida. Estas iniciativas han sido clave para mantener la inclusión en zonas de difícil acceso.

Binario (2025) resalta que uno de los aportes más significativos de estas experiencias ha sido la capacidad de ajustar los contenidos a la diversidad de estilos de aprendizaje. En particular, se desarrollaron programas con subtítulos automática, materiales en lenguaje de señas, recursos visuales enriquecidos, y actividades diferenciadas según el nivel de comprensión del estudiante, produciendo un aumento en la participación estudiantil con los entornos híbridos que permiten mayor autonomía y participación, y la flexibilidad temporal ha favorecido la asistencia virtual en contextos de movilidad o necesidad laboral desarrollando habilidades digitales, y estudiantes y docentes han mejorado su competencia en el uso de herramientas tecnológicas.

Las perspectivas futuras en el ámbito de las aulas híbridas e inclusivas en Ecuador se delinean a través de diversas tendencias y expansión de modelos educativos y se busca incrementar tecnologías como inteligencia artificial y la realidad aumentada que pueda proporcionar recursos adaptativos a las necesidades individuales de los estudiantes, Así mismo la inclusión contempla la integración de políticas educativas que promuevan un entorno de aprendizaje en todos los niveles de aprendizaje (Calle-Córdova, 2024). La implementación de programas de sensibilización y formación continua para docentes que permitan abordar la diversidad en el aula, a largo plazo, la inclusión y la educación híbrida en Ecuador garantiza una respuesta a las necesidades, que serán instrumentos clave para construir una sociedad más justa, equitativa y con oportunidades para todos.

Acceso desigual a la tecnología en comunidades rurales del Ecuador

Desde hace varias décadas el acceso a la tecnología en áreas rurales ha sido un gran desafío, que ha limitado la participación equitativa de los estudiantes en el aula digital. Generando desigualdades y exclusiones a estudiantes que pertenecen a un contexto desfavorecido (Torres et al., 2024). Existen varias dificultades que promueven estas dificultades. El acceso desigual a la tecnología que enfrentan la mayoría de los estudiantes que no tienen el mismo acceso a dispositivos tecnológicos de calidad o a una conexión a Internet confiable. Esto se debe a la falta de infraestructura tecnológica que limita la participación en el aula digital y perpetúa la desigualdad educativa.

El alto costo de los dispositivos móviles dificulta su adquisición para familias de escasos recursos, debido a que se necesita un dispositivo de una red estable, software y servicios en línea. La falta de conocimiento y habilidades digitales son otras dificultades que presentan las personas que habitan en áreas rurales debido a la falta de recursos económicos para contratar docentes capacitados en esas áreas. Conllevando a un déficit en el rendimiento académico de los alumnos y menor participación en actividades educativas en línea (Pin-Zambrano, 2024).

Para resolver estas dificultades es necesario que el gobierno se ocupe de políticas y programas que promuevan el acceso a la tecnología y

la capacitación en áreas rurales, para cerrar estas brechas y asegurar que los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan igualdad de oportunidades en su educación (Pin-Zambrano, 2024).

La falta de empatía por parte de las autoridades sobre la diversidad cultural puede llevar a la perpetuación de estereotipos y prejuicios en el contenido educativo. Por eso es fundamental revisar el material didáctico antes de que se presente a los estudiantes para evitar estereotipos y prejuicios permanentes. Uno de estos factores puede ser la desintegración de la diversidad cultural en los materiales de clase. A su vez causando una omisión de su diversidad interna y un impacto en la autoestima de los estudiantes que pertenecen a zonas rurales, generando una autoestima baja.

De igual manera las barreras del idioma dificultan la comunicación y el aprendizaje en entornos digitales multiculturales. La carencia de materiales bilingües y la limitación en la traducción automática pueden generar exclusión a los estudiantes que no dominan el idioma. Los contenidos ilimitados como plataformas y recursos digitales impiden el aprendizaje debido a la limitación del idioma. Generando a su vez una exclusión frente a los estudiantes que no dominan diferentes idiomas y únicamente hablan su lengua materna (Chyara, 2024).

La falta de infraestructura y la alfabetización son consideradas como barreras que afecta el avance tecnológico en zonas rurales. Según el INEC (2020), solo el 27 % de los hogares rurales en Ecuador tiene acceso a Internet, frente al 67 % en áreas urbanas. Estas tasas bajas de conectividad son evidenciadas en comunidades indígenas y afroecuatorianas.

La falta de infraestructura tecnológica se restringe a la conexión a Internet e incluye a la falta de dispositivos tecnológicos adecuados y de calidad. Boné-Andrade (2023), menciona que la alfabetización digital es otro factor crítico que afecta la inclusión digital. Esto se debe al escaso conocimiento que las personas tienen al querer manejar un dispositivo, generando en las personas una molestia y baja autoestima al no poder manejar ciertos dispositivos tecnológicos. La capacitación en competencias digitales es escasa en esas zonas debido a los

escasos recursos para adquirir docentes capacitados y dispositivos actualizados.

Alfabetización digital en comunidades indígenas

En la actualidad una de las preocupaciones de los países, es que la mayoría de los habitantes la falta de infraestructura e inversión de entidades gubernamentales especialmente en las comunidades rurales tienen mucho que ver. Como consecuencia generando menos inclusión en el contexto digital y analfabetismo en cuanto a las tecnologías de información comunicación (TIC) (Herrera, 2023). Tras la llegada de la pandemia el manejo de tecnologías se convirtió en una necesidad en la educación para la continuidad de las clases durante la pandemia por el COVID-19. Varias transmisiones de programas educativos a través de medios televisivos y radiales, para compartir contenidos académicos, de esa manera superando las barreras de acceso a la enseñanza (Condori, 2023).

Tras ver estas medidas el gobierno conjunto con el Ministerio de Educación ha optado por brindar equipamiento tecnológico a ciertas comunidades del Ecuador. El 7 de marzo de 2025, en el Coliseo Ecuador Martínez Collazo, el Gobierno Nacional presentó el Proyecto de Reducción de la Brecha Digital en el Sistema Nacional de Educación, una iniciativa que modernizará el aprendizaje en la comunidad educativa del país con una inversión de USD 92.5 millones. El objetivo de este proyecto es equipar a las escuelas con dispositivos tecnológicos para fortalecer la educación y la labor del docente, buscando un mejoramiento educativo y la participación equitativa en competencias digitales en zonas vulnerables (Ministerio de Educación, 2025).

De igual manera, el programa gubernamental El Nuevo Ecuador, una política pública orientada a la modernización social y educativa del país, busca reducir la brecha digital en sus tres dimensiones: acceso, uso y apropiación, integrando la tecnología y la conectividad como herramientas clave en el proceso educativo. Para que los escolares de diferentes habilidades, culturas, lenguas, contextos socioeconómicos, formas distintas de utilizar las herramientas tecnológicas, u otros; puedan responder de manera justa a las características, necesidades, intereses, talentos, habilidades y preferencias de aprendizaje de la totalidad del estudiantado (Pérez & Reeves, 2023).

El gobierno y el Ministerio de Educación tomaron decisiones dadas paradigmas, para promover la equidad y la participación de los estudiantes, sin importar su raza, posición social u otros. Haciendo que todas las instituciones se adecuen a un enfoque inclusivo. Hoy todas las instituciones educativas deben adecuarse a un enfoque inclusivo, para así generar una educación de calidad. Dejando a un lado ciertas brechas que existen en las comunidades.

Las instituciones y docentes deben cumplir el rol de la inclusión. Los docentes deben estar siempre indagando ciertas técnicas de inclusión para poder mejorar la relación entre los alumnos, considerando la igualdad de oportunidades para todos. Para que el docente cumpla ese rol debe enfocarse en las técnicas, los materiales y el acompañamiento al estudiante, guiándonos hacia un aprendizaje que pueda transferir a otras áreas del conocimiento y a su vida cotidiana (Gordillo-Fuentes et al., 2024).

Además, para que los objetivos se cumplan el docente y el currículo deben estar a la par, para potenciar en niños, jóvenes y adultos el uso de herramientas digitales. Por eso la integración pedagógica entre tecnología y procesos de enseñanza para el aprendizaje es una necesidad hoy. Ya que han transformado la educación y la forma en que las personas acceden, procesan y comparten información en todos los ámbitos, incluida la educación. En este contexto, el rol del docente debe evolucionar, para que pueda ser un facilitador del aprendizaje adaptado a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a las demandas de una sociedad digital (Herrera, 2023).

Durante la clase, el docente debe aplicar estrategias y metodologías de enseñanza que incentiven al estudiantado a conformar grupos de trabajo activos, donde la colaboración y la participación sean elementos centrales para alcanzar objetivos académicos significativos. Estas dinámicas promueven el aprendizaje cooperativo, la construcción compartida del conocimiento y el desarrollo de habilidades interpersonales.

Por otro lado, la tipografía constituye un componente esencial en los procesos educativos, ya que influye directamente en la claridad, la organización y la eficacia de los materiales didácticos. Su adecuada selección y uso permiten jerarquizar la información, resaltar conceptos clave y favorecer la atención y comprensión del contenido.

De acuerdo con Richardson (2022), las tipografías pueden clasificarse en diversas familias que se adaptan a diferentes funciones y medios, tales como Serif, Sans Serif, Script, Display y Monoespaciada, cada una con características particulares que facilitan la legibilidad y el impacto visual según el contexto de uso.

El conocimiento y manejo adecuado de estas familias tipográficas, junto con el uso de herramientas digitales apropiadas, contribuyen a mejorar la calidad de los recursos educativos y a potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes. A continuación, la Tabla 7, presenta varios programas audiovisuales disponibles para el uso docente, que destacan por incorporar opciones tipográficas favorables a la legibilidad y potenciar el impacto visual de los materiales educativos.

Tabla 7

Programas audiovisuales disponibles para el uso docente

Programa	Descripción	Características
Canva	Plataforma en línea para diseño gráfico y presentaciones	Amplia variedad de tipografías legibles y modernas; permite combinar fuentes fácilmente
Adobe Spark	Herramienta para crear videos, gráficos y páginas web	Tipografías profesionales y personalizables; opciones para animar texto
Powtoon	Plataforma para crear videos animados y presentaciones	Tipografías claras y dinámicas que facilitan la lectura en pantalla
Prezi	Software de presentaciones no lineales con efectos visuales	Fuentes limpias y legibles; permite personalizar tamaños y colores para énfasis
Microsoft PowerPoint	Programa clásico para presentaciones educativas	Amplia biblioteca tipográfica; soporte para fuentes personalizadas
Animaker	Plataforma para crear videos animados con facilidad	Tipografías variadas y atractivas para captar atención en videos educativos
Filmora	Software de edición de video fácil de usar para docentes	Soporta múltiples tipografías; permite ajustar tamaño, color y animación del texto.

Nota: Tabla elaborada por la autora a partir de información recopilada de diversos sitios web oficiales.

Estas aplicaciones promueven una educación inclusiva garantizando una educación para todos de calidad, inclusiva y equitativa. El fin

de las herramientas tecnológicas es promover una educación libre donde los estudiantes puedan acceder a una conexión de internet independientemente de sus habilidades, capacidades y características personales y/o socioculturales.

Estas son muy necesarias especialmente en áreas vulnerables, ya que ayuda a reconocer la diversidad como un valor enriquecedor y promovedor de equidad, la accesibilidad y la participación de todos en el proceso educativo. A su vez creando entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos para que así los estudiantes se sientan acogidos, valorados y puedan alcanzar su máximo potencial. El aprendizaje se fundamenta en el principio de que cada estudiante es único y tiene derecho a recibir una educación de calidad con nuevas tecnologías y estrategias generando una educación inclusiva (Arteaga-Tuba, 2024).

Herrera (2023) señala que la integración de las TIC en el ámbito educativo potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces para maximizar su efectividad, los docentes deben capacitarse en competencias tecnológicas, lo que les permitirá integrar herramientas digitales en el diseño de tareas y actividades

Uso de tecnologías móviles para enseñar lenguas originarias

Ecuador se distingue por su amplia diversidad lingüística y cultural, existiendo 14 lenguas originarias, entre ellas el kichwa, shuar y tsáfiqui. Ocho de estas lenguas están desapareciendo, lo que representa un desafío crítico para preservar el patrimonio cultural e histórico que es identidad del país como Estado plurinacional y multiétnico (CONAIE, 2022). Entre los principales factores que amenazan las lenguas originarias se encuentran las condiciones socioeconómicas que enfrentan las comunidades de hablantes nativos, la imposición del español como lengua dominante y oficial, el limitado apoyo del gobierno, y la progresiva pérdida de interés y orgullo lingüístico entre los jóvenes ecuatorianos. Estos obstáculos debilitan la transmisión intergeneracional y el fortalecimiento de las identidades indígenas, poniendo en peligro la diversidad cultural del Ecuador (Haboud, 2019).

Montes et al. (2024), avances tecnológicos, especialmente las tecnologías móviles como aplicaciones educativas, han surgido como

estrategias innovadoras para enfrentar la desaparición de las lenguas originarias. Estas herramientas facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias, ofreciendo recursos interactivos y accesibles. Igualmente, las tecnologías móviles permiten el aprendizaje significativo usando dispositivos como teléfonos celulares, promoviendo experiencias educativas individuales y colaborativas, ofreciendo a los estudiantes una forma moderna y accesible de adquirir conocimientos.

Un estudio realizado por Masaquiza (2021) destaca que las tecnologías móviles, particularmente las aplicaciones educativas, representan una herramienta innovadora para el aprendizaje de lenguas originarias, al incorporar una perspectiva social y cultural estrechamente vinculada con el contexto cotidiano de los usuarios. Estas tecnologías facilitan la adquisición de nuevo vocabulario e información mediante recursos interactivos, como audios e imágenes, que reflejan la vida diaria y las tradiciones de las comunidades indígenas. Como resultado, se enriquece el proceso de aprendizaje, se promueve un aumento en el número de hablantes y se fortalece la identidad cultural ecuatoriana, contribuyendo a contrarrestar la progresiva desaparición de estas lenguas.

De acuerdo con Ríos-Colmenárez (2020), el desarrollo de las tecnologías móviles ha transformado y modernizado los procesos educativos, ofreciendo oportunidades innovadoras para la enseñanza de lenguas indígenas como el kichwa. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos significativos, particularmente en contextos rurales de América Latina, incluido Ecuador. Entre ellos se encuentra la falta de internet en algunas zonas rurales donde se presenta mayor problema de conectividad necesaria para el uso de aplicaciones educativas, asimismo, la insuficiente capacitación de docentes en el uso didáctico de herramientas tecnológicas y la limitada adaptación de los estudiantes a estas plataformas reduce significativamente su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los desafíos tecnológicos, la revitalización de lenguas originarias en Ecuador enfrenta barreras culturales profundamente arraigadas, especialmente entre las nuevas generaciones de jóvenes ecuatorianos, donde se percibe un debilitamiento de identidad cultural, derivado de la hegemonía del español como idioma oficial del Ecuador, provocando una reducción en el interés de los ecuatorianos por aprender y valorar

sus lenguas ancestrales, intensificando la desvinculación de la cosmovisión indígena. Esta falta de motivación no puede atribuirse únicamente a la población ecuatoriana, ya que muchas aplicaciones móviles diseñadas para la enseñanza de lenguas indígenas adoptan un enfoque reduccionista, limitándose a traducciones literales que omiten los significados culturales y simbólicos de estas lenguas originarias, teniendo un diseño limitado, que rara vez implementa espacios virtuales interactivos y culturales (Ríos-Colmenárez, 2020).

Según la UNESCO (2023), las tecnologías móviles influyen en el desarrollo social y cultural de las lenguas indígenas, fortaleciendo la transmisión y preservación de las lenguas mediante la visibilidad y alcance de estas aplicaciones, combatiendo con el estigma de las lenguas originarias como pasadas de moda o aburridas. De este modo, Ecuador logrará preservar este tesoro lingüístico, que fortalece la identidad ecuatoriana y contribuye al desarrollo sostenible del país donde sus propios ciudadanos reconocen la importancia de conocer herramientas digitales como “Singuistics”, una aplicación que enseña lenguas originales mediante canciones tradicionales creadas por artistas indígenas, resaltando de este modo el compromiso del ecuatoriano por mantener viva su cultura.

Tecnologías de asistencia para necesidades especiales

Las tecnologías de asistencia (TA) han transformado la inclusión educativa alrededor de todo el mundo, al promover y facilitar la participación de personas con discapacidades o necesidades educativas especiales en entornos sociales y académicos, fomentando su autonomía y mejorando de forma significativa su calidad de vida. Es importante recalcar que estas herramientas buscan superar las barreras que limitan la inclusión, al ofrecer soluciones funcionales y cómodas que respondan a las necesidades del usuario, sustituyendo los recursos tradicionales y dando lugar a nuevas prácticas que fortalecen la equidad y diversidad cultural (García, 2024).

De acuerdo con Hess y Gutierrez (2018), las tecnologías de asistencia fortalecen el desarrollo de habilidades funcionales y de aprendizaje en personas con necesidades educativas especiales o discapacidades, por lo que abarcan un amplio número de herramientas digitales, empezando desde un dispositivo simple como una lupa aumentativa

de baja tecnología hasta un sistema de comunicación basado en algoritmo y programación automatizadas. En la actualidad, estas herramientas buscan brindar soluciones digitales como aplicaciones en computadoras, teléfonos o tabletas que cuentan con funciones como el reconocimiento de voz, lectores de pantalla y ampliación de pantalla; De igual forma, existen otras herramientas digitales como las impresoras de braille, prótesis auditivas, teclados adaptados con cobertores, entre otros (Fundación Adecco, 2022).

En Ecuador, las tecnologías de asistencia son clave para la inclusión educativa, ya que permite eliminar barreras y promover la equidad entre toda la comunidad educativa, generando procesos de sensibilización y concienciación mediante recursos accesibles e innovadores. Según un estudio realizado por García (2024), el 48,4% de los docentes encuestados afirman que gracias a la tecnología asistida la enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas de clase se ha facilitado. Asimismo, el 48,4% coincide en la importancia de promover y sensibilizar tanto al alumnado como al cuerpo docente sobre el uso de las tecnologías asistidas.

Las tecnologías de asistencia impulsan la diversidad y empatía en las aulas ecuatorianas, brindando un apoyo moderno, eficaz y motivador. La integración de las tecnologías de asistencia en los espacios educativos representa un avance significativo en el Ecuador, donde la educación se caracteriza por ser más accesible, equitativa y respetuosa de las diferencias.

En cuanto a las limitaciones que enfrentan las tecnologías de asistencia para su adecuada integración en las aulas ecuatorianas, Troya et al. (2024) señalan la falta de recursos tecnológicos, la escasa de capacitación docente y la oposición al cambio por parte de algunos educadores. Estas dificultades obstaculizan el desarrollo efectivo de la inclusión lingüística por medio de herramientas tecnológicas. Por esta razón, diversos estudios destacan la importancia de brindar un apoyo sostenido al docente, ya que este desempeña un papel clave en la implementación de dichas tecnologías dentro del aula de clase, garantizando su acceso y uso equitativo entre los estudiantes que las requieran.

Conclusiones

La integración de tecnologías en contextos educativos diversos constituye una herramienta estratégica para democratizar el acceso al conocimiento y fortalecer procesos de inclusión. En entornos marcados por la interculturalidad, la tecnología debe considerarse como un medio técnico y a su vez como un puente entre saberes, lenguas y experiencias. La mediación digital bien orientada permite visibilizar narrativas subalternas y generar entornos de aprendizaje que reconozcan la pluralidad cultural de los estudiantes.

El uso de recursos tecnológicos en el aula intercultural debe estar guiado por criterios pedagógicos pertinentes que atiendan las realidades socioculturales de los estudiantes. Plataformas educativas, aplicaciones móviles y herramientas audiovisuales pueden potenciar la participación activa si son contextualizadas y adaptadas a las necesidades de cada comunidad. La introducción de dispositivos no garantiza inclusión; es la intencionalidad pedagógica la que transforma el entorno digital en una oportunidad de encuentro entre culturas.

Los productos culturales generados mediante tecnologías, como los cómics digitales, videos documentales o narrativas visuales, permiten a los estudiantes expresar sus identidades y conocimientos desde códigos accesibles y creativos. Estas producciones, al incorporar lenguas originarias, símbolos culturales y referentes territoriales, fortalecen el sentido de pertenencia y validan los saberes comunitarios en espacios tradicionalmente hegemonizados. La creación colaborativa de contenidos tecnológicos se convierte así en una estrategia de empoderamiento educativo y cultural.

Para que la tecnología se consolide como herramienta de inclusión intercultural, es indispensable garantizar la formación docente en competencias digitales con enfoque crítico y decolonial. Los y las docentes deben ser capaces de seleccionar, diseñar y aplicar herramientas tecnológicas que no reproduzcan modelos coloniales de enseñanza, sino que promuevan el diálogo intercultural, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Además, es urgente superar la brecha digital estructural que limita el acceso equitativo a los recursos tecnológicos, especialmente en zonas rurales e indígenas.

Cómic

Conectando mundos: tecnología y diversidad en el aula

La voz del río	381
Manos que hablan	384
Un nuevo hogar, una nueva oportunidad	386
Mi hermana, mi inspiración	389
Redes de aprendizaje	391
Innovadores del mañana	395
Aulas sin barreras	398
El desafío de la integración	400
El desafío virtual	403
Realidad aumentada en el aula	408
Unidos al saber	411
Tecnología conectando mundos	413

LA VOZ DEL RÍO



En la comunidad kichwa de Pastaza, el río habla con su murmullo, pero Yura no tiene voz, pues nació sin ella.



QUISIERA UNIRME...
PERO DE SEGURO NO
QUERRÁN JUGAR
CONMIGO.

Yura no se acercaba a nadie por miedo a incomodar a sus compañeros.



QUIERO
HABLARLE... PERO
NO SÉ QUÉ
DECIRLE.

¿Y SI
LA MOLESTAMOS SIN
QUERER?

HOLA
CHICOS, MI NOMBRE
ES CAMILA Y ESPERO QUE
TODOS NOS PODAMOS
LLEVAR BIEN. - ¿QUIÉN
QUIERE PRESENTARSE
PRIMERO?



Un día llegó una nueva maestra.



AL
PARECER ELLA
TAMBIÉN QUIERE
PARTICIPAR, PERO... ¿A
QUÉ LE TIENE
MIEDO?

EMPECEMOS
CON LOS
CHICOS



ESPERO NO PERDERME, AUNQUE SOLO DEBO SEGUIR EL RÍO.

Camila no podía ignorar la actitud tímida de Yura, entonces para entenderla, decidió conocer más de cerca su mundo, visitando su casa y a su familia.



¡BIENVENIDA, MAESTRA! ACÉRQUESE NUESTRO DIOS DEL RÍO, YAKU, NOS HA DADO UN DÍA HERMOSO.

De una pequeña casa de madera junto al río, la madre de Yura saludaba a Camila desde lejos.



PRUEBE UN POCO DE CHICHA DE YUCA.

MUCHAS GRACIAS.

Aquí, la vida fluía al ritmo del río y las tradiciones. La yuca, un tubérculo similar a la papa con un toque ligero a nuez, era molida por la familia para hacer su típica bebida fermentada, la chicha de yuca.



TIENEN QUE PELARLO CON CUIDADO.



¡ESTO ES DELICIOSO! ¿YURA LE AYUDA A PREPARARLA?

SÍ, AUNQUE NO PUEDA HABLAR ES UNA NIÑA MUY ACTIVA Y CURIOSA.



SE COMUNICA CON GESTOS, PERO EN LA ESCUELA NADIE LO NOTA.

NO ERA YURA QUIEN DEBÍA CAMBIAR... ERA LA ESCUELA LA QUE DEBÍA APRENDER A ESCUCHAR.

Camila decidió ayudar a Yura dándole "voz", encontrando una noticia en su celular: "inteligencia artificial con frases predeterminadas".



Al día siguiente, Camila presentó la nueva aplicación frente a su clase.



La maestra notó la duda de Yura por lo que hizo una pregunta para motivarla a usar la aplicación.



Yura abrió la aplicación y encontró fácilmente una imagen de la chicha de yuca, por lo que al presionarla salió una voz robótica.



Todos los niños rodearon a Yura, pues ahora sí podrán conocerla mejor.



La inclusión no es un regalo, ni un signo de lástima. Es el reflejo de una sociedad que elige escuchar, aprender y evolucionar. Con la tecnología, cada voz, será un mismo canto.

MANOS QUE HABLAN

Lucía, una niña alegre, creció feliz junto a sus padres sordo-mudos. Desde muy pequeña aprendió lengua de señas, porque, aunque podía hablar, le encantaba comunicarse con ellos de esa forma.



Sus compañeros no entendían porque Lucía movía mucho sus manos al hablar y por eso la trataban como extraña.



Ese día el maestro llegó emocionado a la clase



Los tres amigos trabajaron mucho en su proyecto: "Manos que hablan", programando y recolectando datos día y noche, lograron que su programa pueda emitir una voz al mismo tiempo que usaban lenguaje de señas.



Ante la mirada de sus compañeros y maestros, Lucía empezó a mover sus manos frente a la traductora que crearon.



A todos les encantó "manos que hablan" por lo que se acercaron para ver qué otras cosas podía hacer.



No sólo las palabras salen de la boca, sino también del corazón, cuando aprendemos a escucharlas romperemos la barrera convirtiéndose en inclusión.



FIN

UN NUEVO HOGAR, UNA NUEVA OPORTUNIDAD

Juan al perder la visión se mudó con sus padres a un pueblo llamado Pesillo. El nuevo entorno lo llena de dudas, donde su bastón es su único aliado mientras avanza hacia su nueva escuela.



En la escuela, Juan se sentía nervioso ¿Lo mirarán con curiosidad o lástima?



Frente a su nueva clase, la profesora Ana lo presenta ante sus compañeros.



Durante el receso, Juan se sentó solo en un banco por lo que Karla y Luis se acercan con una sonrisa y lo invitan a unirse al grupo.



Aunque Juan escuchaba atentamente, no puede ver lo que está escrito en su libro, por lo que la frustración comienza a hacerse presente.



Ana buscaba una solución en su computador. Sabía que, con las herramientas adecuadas, Juan podría aprender y participar como cualquier otro niño.



Al día siguiente, la profesora Ana le entrega a Juan una tableta.



Al sostener la tablet, Juan escuchó una voz robótica saludándolo.



Karla y Luis, al ver la emoción de Juan, deciden ayudarlo a conectarse con las tradiciones de su pueblo, Pesillo.



Juan y sus amigos, empezaron a grabar diferentes leyendas que los abuelos del pueblo conocían.



La inclusión no se trata de hacer las cosas igual para todos, sino de dar a cada uno la herramienta que necesita para crecer.

MI HERMANA, MI INSPIRACIÓN



En Ecuador, muchas calles no están adaptadas para personas con discapacidad visual. Por lo que personas como la pequeña Sofía, quien no podía ver, debían depender de alguien para moverse con seguridad.



Camilo, el hermano mayor de Sofía, siempre ha sido fanático de inventos innovadores y modernos. Y ahora con ese conocimiento pensaba en cómo ayudar a su hermana.



En su universidad, Camilo le cuenta su idea a su amigo Diego, saliendo el tema de hacer un robot.



Fueron días de prueba y error, donde ambos amigos consultaron con profesores y compañeros, investigaron proyectos similares y buscaron piezas en mercados locales de tecnología.

Casa de Camilo



Con una sonrisa cómplice, Camilo le mostró a Sofía lo intuitivo que era manejar a LUX. Solo bastaba darle órdenes con la voz, y el pequeño robot respondía con expresiones y modismos ecuatorianos.

Desde lejos, Camilo contenía la emoción al ver a su hermana avanzar con seguridad. Por primera vez, no necesitaba que alguien la guiara; LUX lo hacía por ella.



Camilo no esperaba tantas reacciones, tanto extranjeros como ecuatorianos estaban interesados en LUX.

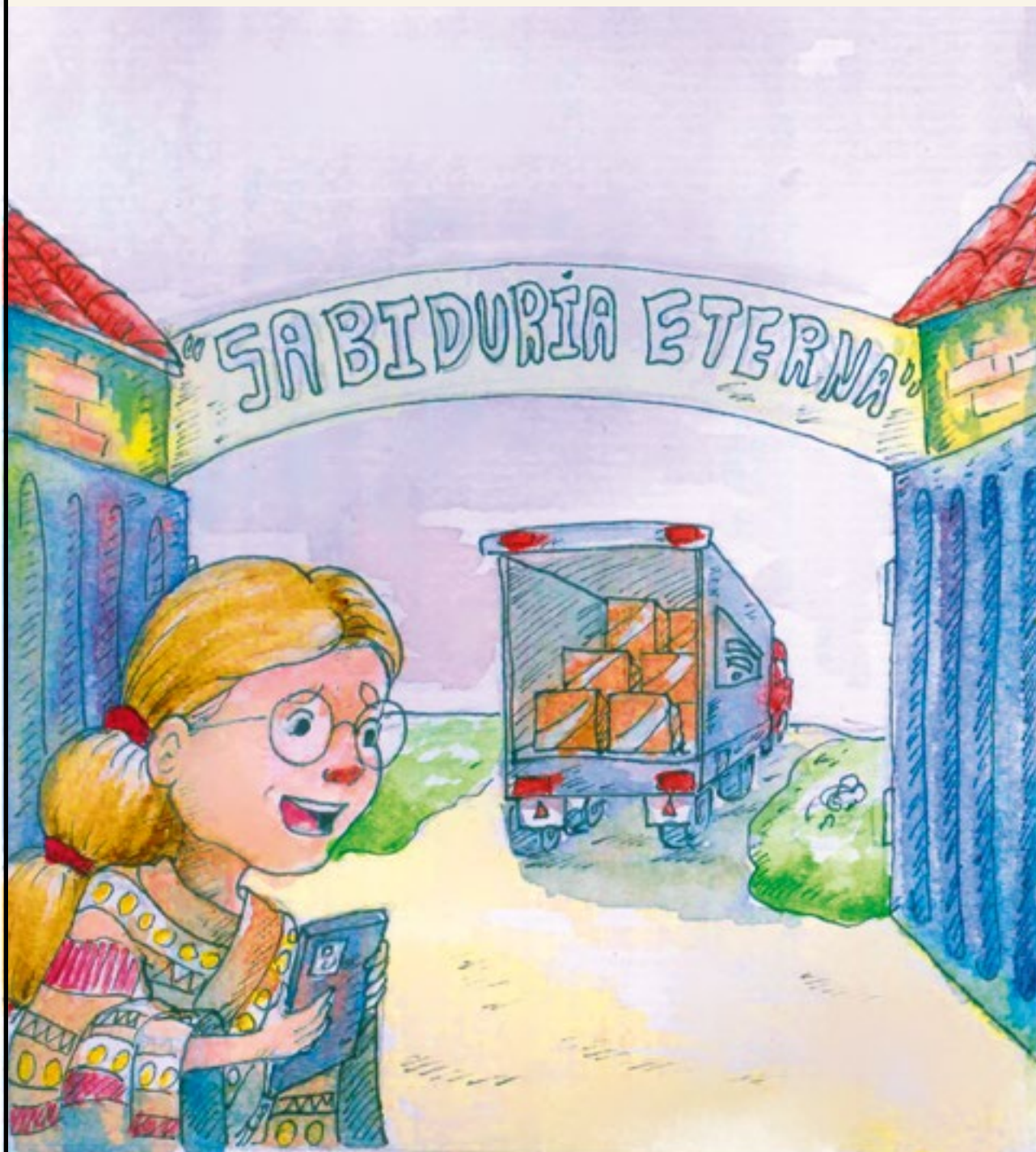


A veces, la inspiración viene de donde menos lo esperamos. Lo que comenzó como un acto de amor se convirtió en una solución que podría cambiar vidas.

FIN

REDES DE APRENDIZAJE

Dentro de la escuela comunitaria "Sabiduría Eterna", ubicada en la Amazonía ecuatoriana, los niños y niñas continúan estudiando con los métodos tradicionales de sus abuelos; sin embargo, un programa educativo proporciona material para crear su primera aula digital.

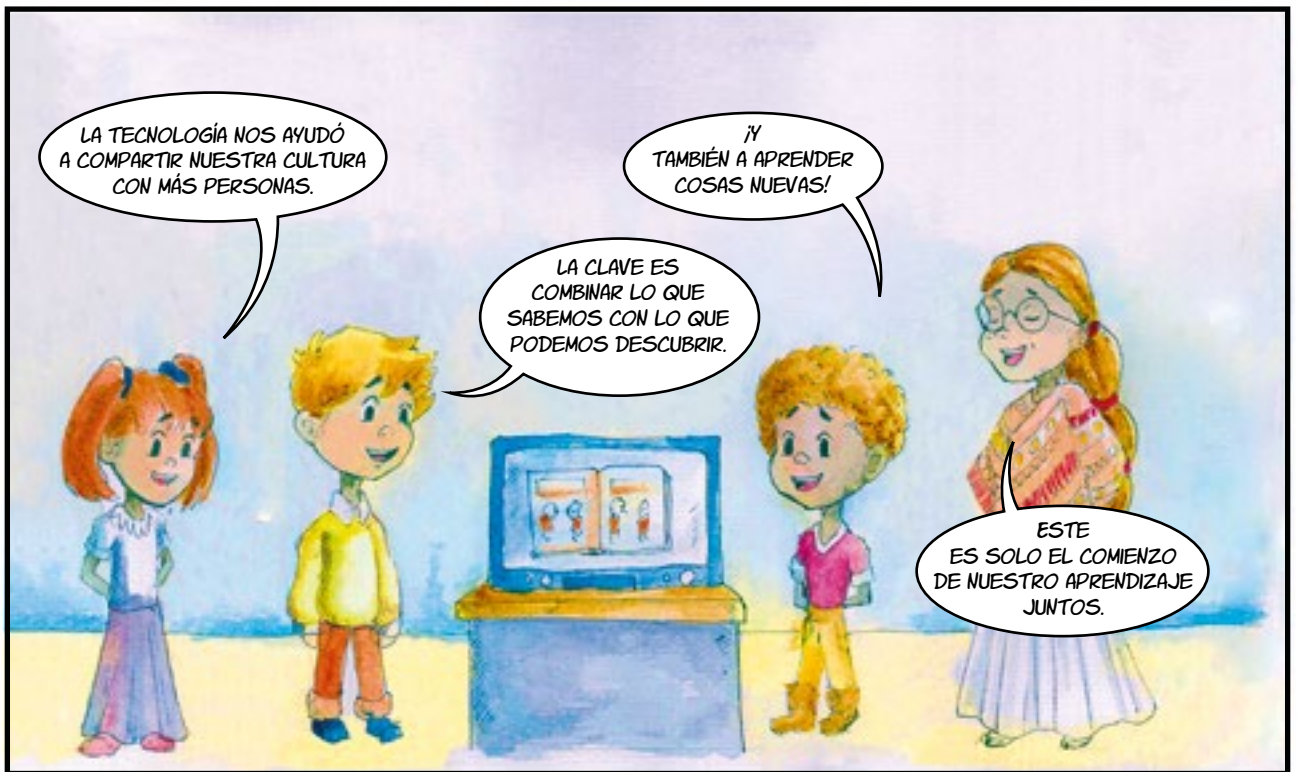




Todos los niños están confundidos, y Ana enojada de que este cambio pueda remplazar las historias ancestrales.







FIN

INNOVADORES DEL MAÑANA

Mateo enfrenta un reto cada día al intentar alcanzar los libros de las partes altas de los estantes de la biblioteca, pues su silla de ruedas lo limita hacerlo.

SIEMPRE LOS LIBROS QUE QUIERO ESTÁN FUERA DE MI ALCANCE...



Sus amigos observan el problema que presenta Mateo y tratan de ayudarlo.



Mateo habla con sus amigos acerca del problema que enfrenta cada día y ellos tratan de buscar una solución.

GRACIAS, PERO ME GUSTARÍA PODER HACERLO POR MI CUENTA. QUISIERA QUE TODOS PODAMOS ACCEDER A LA BIBLIOTECA SIN LIMITACIONES.

TIENES RAZÓN, DEBE HABER UNA FORMA DE HACER LA BIBLIOTECA MÁS ACCESIBLE.

TAL VEZ PODAMOS CONSTRUIR ALGO PARA AYUDAR.

O TAL VEZ PODRÍAMOS CREAR UNA SOLUCIÓN DIGITAL.



Los amigos se reúnen para dar inicio al proyecto en su aula, ahí cuentan con una pizarra llena de ideas y bocetos.

¡TENGO UNA IDEA!
PODRÍAMOS DESARROLLAR
UNA APLICACIÓN QUE
CONTENGA AUDIOLIBROS.

¡ME ENCANTA! YO PUEDO
GRABAR VIDEOS EXPLICATIVOS
PARA CONCIENTIZAR SOBRE LA
INCLUSIÓN PARA LAS
INSTITUCIONES.

MUCHAS GRACIAS
CHICOS, ESTO NO
SOLO ME AYUDARA A MI
SINO A TODOS LOS CHICOS
QUE PRESENTEN ALGUNA
DISCAPACIDAD.

TAMBIÉN
PODRÍAMOS
HACER UN SISTEMA
DE RAMPAS.

¡MANOS A
LA OBRA!

Inti trabaja en una rampa automatizada, Cristian programa la aplicación, Valeria edita un video.

LA
APLICACIÓN YA
ESTÁ TOMANDO
FORMA.

LAS RAMPAS SERÁN DE
GRAN AYUDA PARA FACILITAR
EL CAMINO

EL VIDEO ESTÁ QUEDANDO
MUY BIEN Y ESTOY SEGURA QUE
AYUDARÁ A SENSIBILIZAR A LA
COMUNIDAD.

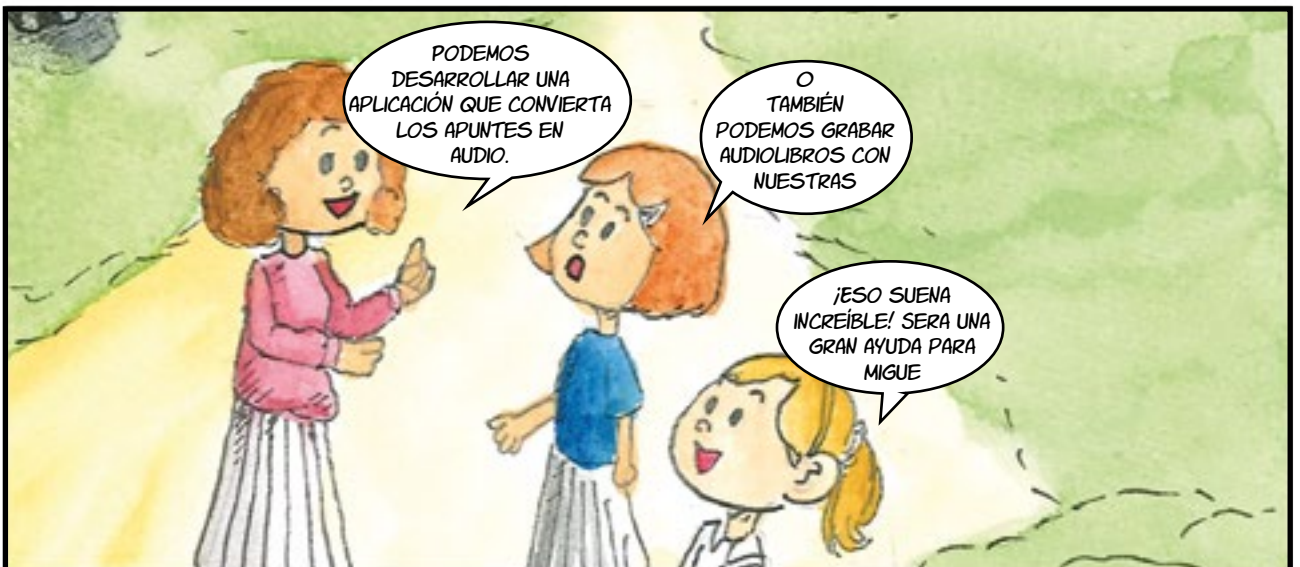
Los estudiantes presentan su proyecto a la directora de la escuela.



FIN

AULAS SIN BARRERAS

Miguel es un estudiante con discapacidad visual que trata de adaptarse a las clases.



Los amigos de Miguel se reúnen para crear su aplicación inclusiva; Leonardo programa la aplicación mientras Luisa diseña la interfaz de la aplicación, Rosa prueba diferentes formas de enseñanza inclusiva y Miguel usa audífonos para escuchar la versión beta de la aplicación.





DESAFÍO DE LA INTEGRACIÓN

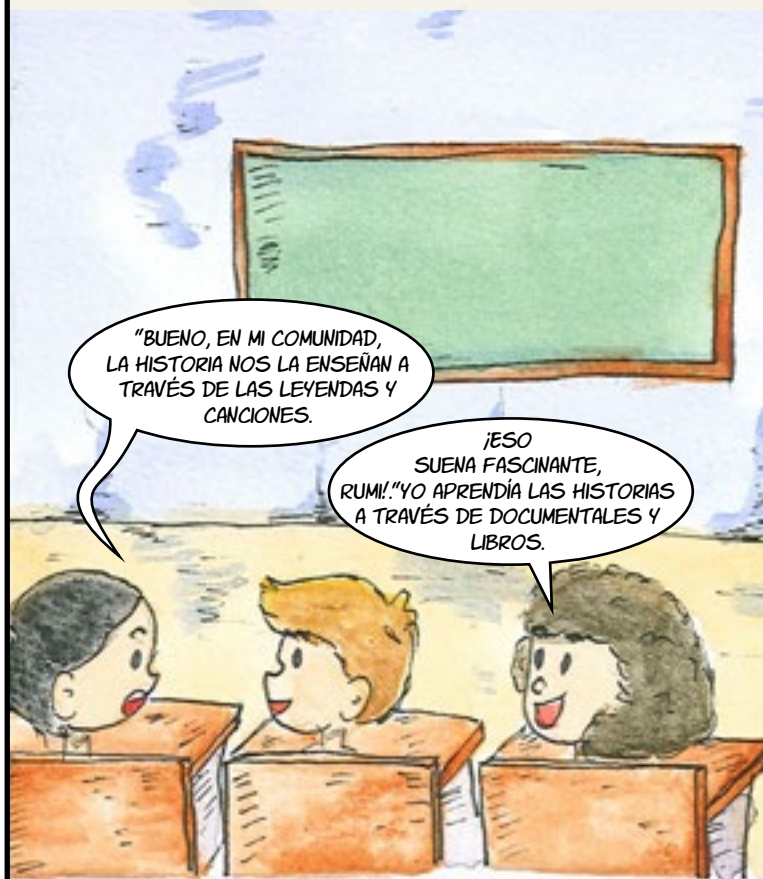
La maestra Lili entra a su aula, donde todos sus estudiantes la estaban esperando.



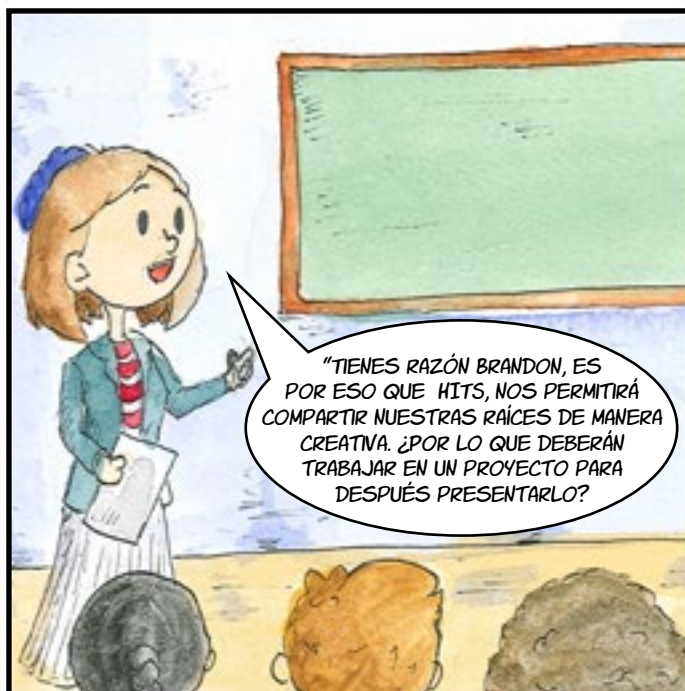
La maestra Lili muestra una pantalla una aplicación con sus funciones conocida como HIST, los estudiantes están asombrados.



Rumi, un niño perteneciente a la cultura indígena empezó a recordar cómo había aprendido sobre su propia cultura.



Brandon, un estudiante que ama la tecnología, reflexiona sobre el tema de clase.



Sofía en clase, comienza a llevar a cabo el trabajo, pero la aplicación comienza a fallar.



Brandon le explica sobre la paciencia con un ejemplo que su familia suele decir.



Rumi escucha a Brandon y se pone a recordar lo que su abuelo le decía de pequeño.



Sofía de una manera más tranquila.



Brandon, Sofía y Rumi trabajan en el proyecto cultural muy emocionados y asombrados de lo que han aprendido.

La profesora Lili observa lo enfocados y animados que están sus estudiantes en la aplicación.



Llega el día de la presentación donde los estudiantes muestran su trabajo. Rumi está emocionado por mostrar la vestimenta de la cultura Otavalo.



Brandon comienza a reflexionar después de ver que a todos les gustaron sus proyectos.



Al finalizar la presentación la profesora llama a sus alumnos al aula para felicitarles, su buen manejo de la cultura y la tecnología.



Los tres estudiantes están contentos con su proyecto y todo aquello que aprendieron.



Todos abrazan a la profesora por su enseñanza y conocerse a sí mismos.



EL DESAFÍO VIRTUAL





Kevin llega a casa y comienza a intentarlo otra vez y se da cuenta que CoVo está fallando por lo que tiene una idea.



Al siguiente día en clase, Kevin les comenta a sus compañeros mejorar CoVo y presentarlo en el concurso. Aceptan y trabajan en el proyecto.



Llega el día del concurso y los tres estudiantes están listos para la presentación.



"GRACIAS, CHICOS. SI NO FUERA POR USTEDES, NO LO HABRÍA LOGRADO. LA TECNOLOGÍA ME DIO UNA FORMA DIFERENTE DE AYUDARLOS."



Kevin agradece a sus compañeros por el apoyo y la confianza.

El aprendizaje no tiene un solo camino, la tecnología ofrece múltiples formas de adquirir conocimientos y trabajos en equipo.

"CREO QUE EL SER DIFERENTES NOS PERMITE SER EMPÁTICOS Y ESTO NOS AYUDA A BUSCAR SOLUCIONES TENIENDO COMO HERRAMIENTA LA TECNOLOGÍA."



FIN

REALIDAD AUMENTADA EN EL AULA

En la universidad de Costas del Mar, los estudiantes de tercero de la carrera de tecnología reciben clases a través de gafas de realidad aumentada



Los estudiantes se sorprenden al ver que las clases son de culturas europeas y ninguna nacional.

¿DÓNDE ESTÁ
NUESTRA HISTORIA? EL
INTI RAYMI O LAS
TRADICIONES



TIENES RAZÓN. LA
HISTORIA NO ES SOLO
UNA.



Emma estudiante de cultura Otavaleña le comenta a Carlos que no encuentra algo parecido a sus culturas.

¿POR QUÉ NO LO
CAMBIAMOS?"



Lucía le propone a Ema trabajar en animaciones, pero de sus culturas conjuntamente con Carlos.



Ambos estudiantes al salir de clase, van a casa a investigar como hacerlo de mejor manera y creativa.



Lucia , Considera que añadir idiomas le daría otra esencia.

Siguiente día en las clases



PARA QUE HACEN MÁS, CON LOS QUE TENEMOS ES SUFICIENTE

Al siguiente día van a clases y uno de sus compañeros los escuchó hablar y les dijo que es una pérdida de tiempo.



El profesor Ramiro los escucha y cree que es una gran idea y que debe ponerlo en acción.

Emma, Carlos y Lucia se sienten motivados y siguen trabajando con más energía fuera de las clases hasta llegar el día de la presentación.



En la presentación



Emma le explica al rector que el proyecto consiste en ir más allá de un simple video cultural.



El profesor los mira con mucho orgullo.



La educación debe adaptarse a las nuevas tecnologías sin perder nuestro enfoque cultural.

FIN

UNIDOS AL SABER

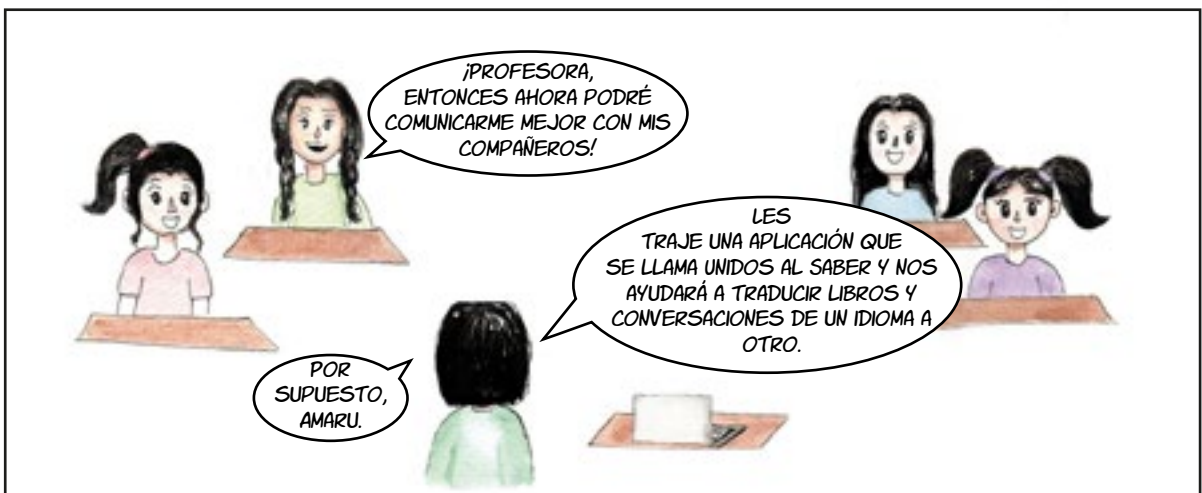
Mercedes, una joven maestra encontró una aplicación que no podía ignorar, pues ayudaría a una estudiante en especial, Amaru, una pequeña niña que no podía seguir la clase ya que no entendía muy bien el español.



Emocionada, Mercedes fue a mostrarle la aplicación a su esposo, Ronald.



Al día siguiente en la escuela.



Emocionada, Mercedes fue a mostrarle la aplicación a su esposo, Ronald.



Todos los niños estaban emocionados, le preguntaban a Amaru, palabras en Kichwa, su idioma nativo, esperando probar la aplicación.



Ronald llegó en la noche a casa, esperando escuchar a su esposa contarle sobre su clase.

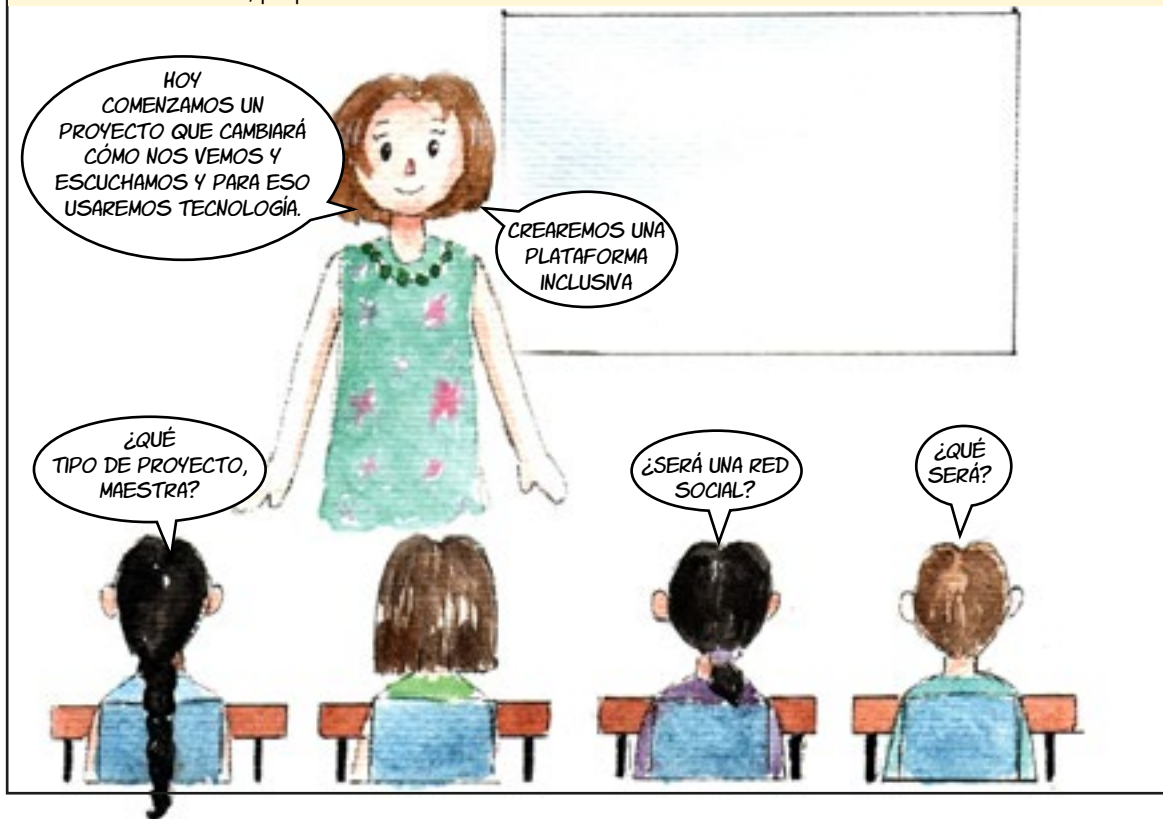


La tecnología puede ser una gran aliada en la inclusión, pero la verdadera comunicación y empatía surgen del esfuerzo y la voluntad de aprender juntos.

FIN

TECNOLOGÍA CONECTANDO MUNDOS

Un día la maestra Anna, propuso una idea en clase.



Todos salen al patio, para proponer ideas de la tarea que les dejó la maestra.



Todos los niños se unieron en un solo grupo, y con cada una de sus fortalezas lograron crear de apoco su plataforma cultural.





Terminando unos detalles en la aplicación final, los niños presentaron el proyecto a la maestra, nombrando a su proyecto "Plataforma unión".



FIN

Referencias bibliográficas

- Anchundia, J. D., Macías, R., & Tubay, L. (2024). La personalización del aprendizaje: Estrategias de adaptación de contenido con inteligencia artificial en entornos educativos. Unidad Educativa Costa Azul. <https://doi.org/10.33255/2591/1940>
- Area, M. (2020). Ciudadanía digital, alfabetización mediática y competencias informacionales, *Comunicar*, 28(65), 1–10. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Arteaga-Tuba, G. (2024, 22 de agosto). Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana. Scielo. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>
- Binario. (2025). Educación híbrida. <https://binario.com.ec/wp-content/uploads/2025/01/Libro-Educacion-Hibrida-2.pdf>
- Boné-Andrade, M. (2023). Digital inclusion and access to information technologies in rural. *Revista Científica Zambos*, 2(2), 1–16. <https://doi.org/10.69484/rcz/v2/n2/40>
- Calle-Córdova, M. J., Tenecota-Huerta, L., & Arévalo-Herrera, D. (2024). Políticas de inclusión digital en la educación: Perspectivas para el Ecuador. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 355–361.
- Carazas, L., Moreno, C., & Yáñez, R. (2024). Modelos híbridos de aprendizaje en contextos rurales del Ecuador. *Revista de Educación y Tecnología*, 9(2), 75–89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=19031>
- Condori, Y. (2023). Alfabetización digital y el desarrollo de competencias digitales en docentes rurales de educación secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 4–6. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.719>
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (2022). *Lenguas in-*

dígenas es de Ecuador y el mundo. CONAIE. <https://conaie.org/2022/04/25/lenguas-indigenas-de-ecuador-y-el-mundo/>

Cruz Guimarães, J. L. (2022). Las TIC y su impacto en la educación rural: Realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 175–190. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2539

Dennis, R., & Clancy, B. (2022). Digital ethics and intercultural awareness in global classrooms. *Journal of Digital Education*, 18(4), 221–235. <https://doi.org/10.1007/s44206-022-00006-2>

Duque-Romero, M. V., & Puebla-Molina, A. (2023). Educación básica: Desafíos para la educación ecuatoriana postpandemia. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2). <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/8946354>

Fernández, M. (2025, junio 15). Inteligencia artificial y educación inclusiva: Rompiendo barreras. EPALÉ. <https://epale.ec.europa.eu/es/blog/inteligencia-artificial-y-educacion-inclusiva-rompiendo-barreras>

Fernández-Batanero, J. M., de la Cruz, M. P., Godoy, E. J., & Martín-Carrasco, M. L. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70(6), 1911–1930. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>

Fig, A., & Charry, L. (2022). Educación inclusiva y transformaciones digitales en el aula. Editorial Académica Española.

Flores, G. (2015). Interculturalidad y ciudadanía digital. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Ciberacoso y Ciberseguridad*, 2(1), 15–28.

Fundación Adecco. (2022). Las nuevas tecnologías al servicio de la discapacidad. <https://fundacionadecco.org/blog-diversidad-inclusion/las-nuevas-tecnologias-al-servicio-de-la-discapacidad/>

- García Rivas, N. E. (2024). Tecnología asistida para la inclusión educativa en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11228
- García, A. (2017). Plataformas virtuales accesibles para la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Tecnología y Educación*, 5(3), 33–50.
- Gordillo-Fuentes, E., Láinez-Vera, J., & Esteves-Fajardo, Z. (2024, 19 de julio). Inclusive education: A vision of a reality in indigenous language learners: Mexico and Ecuador. *Scielo*. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2983>
- Haboud, M. (2019, 5 de febrero). Una epidemia amenaza a las lenguas indígenas. *Courier de la UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/articles/una-epidemia-amenaza-las-lenguas-indigenas-0>
- Hernández, M., & Rodríguez, L. (2021). Tecnologías inclusivas e interculturalidad en el aula digital. *Revista Educación y Tecnología*, 14(2), 35–50.
- Herrera, Y. (2023). Importance of digital literacy in rural áreas. *Institución Educativa Humberto Velásquez García*.
- Hess, J., & Gutierrez, A.-M. (2018). Introducción a la tecnología de asistencia. *Center on Technology and Disability*. <https://www.ppmnd.org/wp-content/uploads/2019/08/AT101-Spanish-v2.pdf>
- IIETA. (2024). Beyond Access: Public Policies and Digital Skills as Determinants of Digital Inclusion. *Multimedia Communications*, 45(1–4), 406–418. https://doi.org/10.18280/mmc_d.451-406.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). Encuesta de hogares sobre tecnologías de la información y comunicación INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic-2020/>
- Liu, G., Ma, C., Bao, J., & Liu, Z. (2023). Toward a model of informal digital

learning of English and intercultural competence: A large-scale structural equation modeling approach. 36(5),1123-1145. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2191652>

López, M. (2018). Hacia una Internet intercultural: Desafíos y oportunidades en la era digital. *Journal of Digital Culture*, 5(2), 40–50.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

Luna, D. (2018). La tecnología para eliminar barreras de la discapacidad. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. <https://mintic.gov.co/portal/historico/w3-article-63934.html>

Masaquiza, M. K. A. (2021). Aplicación móvil para el aprendizaje del idioma kichwa. Repositorio PUCE Ambato. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/41547>

Metaverso Pro. (s.f.). Estrategias para una implementación responsable de la IA en la educación. <https://metaverso.pro/blog/estrategias-para-una-implementacion-responsable-de-la-ia-en-la-educacion/>

Ministerio de Educación. (2025). Más de 3400 instituciones educativas en zonas rurales recibirán equipamiento tecnológico y conectividad mediante proyecto del Gobierno de Daniel Noboa. Ministerio de Educación.

Montes Santiago, R. E., Sánchez García, J. E., Martínez-Ramírez, Y., & Bautista Morales, R. (2024). Aprendizaje móvil de lenguas indígenas. Revisión de literatura. *Alteridad*, 19(1), 171–188. <https://doi.org/10.61728/AE24002929>

Morales Romo, J. (2017). Uso de TIC en contextos rurales: Superando barreras geográficas. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*.

- Novella-García, C., & Cloquell-Lozano, A. (2021). The ethical dimension of digital competence in teacher training is important. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3529–3541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10436-z>
- Peñaherrera-Acurio, W., Peñaherrera-Acurio, S., & Espinoza-Beltrán, P. (2021). La transformación de la educación en el Ecuador mediante la inclusión de herramientas tecnológicas en las clases virtuales. *Dominio de las Ciencias*, 7(1).
- Pérez, C., & Reeves, E. (2023, 28 de agosto). Digitally inclusive education: An updated review digital divides in inclusive education. Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Pérez, J., & Sánchez, M. (2021). Accesibilidad digital: Retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 100–120.
- Pin-Zambrano, J. (2024, 22 de agosto). Information and communication technologies and rural education in Ecuador. Scielo. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1264>
- Ramírez, F., & Torres, L. (2019). Implementación del DUA en plataformas educativas digitales: Un camino hacia la inclusión. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(1), 79–95.
- Richardson, J. T. E. (2022). The legibility of serif and sans serif typefaces: Reading from paper and reading from screens. *SpringerBriefs in Education*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90984-0>
- Ríos-Colmenárez, M. J. (2020). Enseñanza de lenguas indígenas mediadas por las TIC en América Latina. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 20–27. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>
- Romero, M., González, L., & Herrera, F. (2017). Tecnología educativa e inclusión: Retos y oportunidades. [Educational Technology and Inclusion:

Capítulo 8

**Celebrando nuestras raíces:
festividades del Ecuador en
el aula**

Celebrando nuestras raíces: festividades del Ecuador en el aula

Karla Salazar-Quiroz¹, JS Santillán-Tamayo¹, Atikuri Yupanki-Orbes¹,
André Ruiz¹

¹

**Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte,
Ecuador**

klsalazarq@utn.edu.ec, jssantillant@utn.edu.ec, ayorbesa@utn.edu.ec,
maruizq@utn.edu.ec

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la diversidad cultural ocupa un lugar central en la reflexión pedagógica. Ante este escenario, la incorporación de festividades tradicionales en el currículo escolar se presenta como una estrategia metodológica clave para fortalecer la identidad cultural, fomentar el respeto por la alteridad y enriquecer los procesos de aprendizaje intercultural. Al integrar estas celebraciones en el ámbito educativo, se posibilita una comprensión más profunda del simbolismo que subyace en las distintas culturas, así como de sus dinámicas históricas, sociales y espirituales.

Las festividades del Ecuador constituyen expresiones culturales complejas y profundamente arraigadas, en las que confluyen elementos indígenas, coloniales y modernos. Estas celebraciones, con música, danza, rituales y vestimenta tradicional, se asocian a conmemoraciones religiosas o ciclos agrícolas, y son fundamentales en la construcción y fortalecimiento del tejido social (Valarezo & Escobar, 2009). En un contexto marcado por la violencia estructural, el avance del neoliberalismo y la consolidación de lógicas imperiales, resurgen las voces de los pueblos originarios en demanda de reconocimiento y justicia cultural (Dávalos, 2005).

En este marco, la educación desempeña un papel insustituible en la transmisión, resignificación y preservación de las tradiciones culturales. Frente a la fragmentación de una identidad sólida que caracteriza a muchos contextos escolares, resulta imperativo el diseño de metodologías pedagógicas que propicien el sentido de pertenencia y la reconexión de los individuos con sus raíces originarias.

Las festividades constituyen, en este contexto, espacios privilegiados de convergencia entre educación, cultura y arte, facilitando la experiencia vivencial y el análisis de estas expresiones únicas. A través de su estudio y vivencia en el aula, se habilita un análisis crítico que interroga aspectos esenciales de toda manifestación cultural: el modo en que se realiza, el tiempo en que se inserta, el lugar que la sustenta y el sentido profundo que la legitima en la memoria colectiva.

Celebraciones afro y montubias: memoria viva del litoral ecuatoriano

La riqueza cultural del litoral ecuatoriano se manifiesta a través de las expresiones y celebraciones de sus diversos pueblos, entre ellos los montubios y los afroecuatorianos, cuyas prácticas constituyen una memoria viva y dinámica de su identidad y resistencia histórica frente a procesos de exclusión y colonización. El análisis de la construcción de estas identidades revela que no son cualidades inmutables, son procesos posicionales y relacionales que se consolidan en la “lógica de la diferencia”, necesitando de un “exterior constitutivo” para afirmarse. La interacción con el Estado ecuatoriano y los movimientos sociales ha sido fundamental en este proceso de identificación.

- **Cultura montubia**

Los montubios, asentados mayoritariamente en Manabí (Chone, El Carmen, Portoviejo, Tosagua), mantienen una rica tradición oral, musical y festiva que incluye amorfinos, expresiones poéticas populares que exaltan la picardía y la sabiduría popular, así como sus mitos y leyendas, las costumbres, gastronomía, vestimenta, danzas tradicionales y celebraciones como el rodeo montubio y los Chigualos que también se celebran en otros lugares del litoral.

Las manifestaciones culturales montubias se han revalorizado mediante el arte, la educación y los medios, en este caso el cómic, que permiten su transmisión y visibilidad intergeneracional. En localidades como Calceta, Rocafuerte y Portoviejo, estas tradiciones se mantienen vivas y han sido representadas con respeto en narrativas gráficas que integran elementos rituales, poéticos y musicales (Jiménez, 2025). Estas expresiones fortalecen el sentido de pertenencia frente a la homogeneización cultural.

Desde inicios del siglo XX, especialmente en la década de 1930, gracias al trabajo de intelectuales como José de la Cuadra y el Grupo de Guayaquil. Estos autores buscaban rescatar el universo simbólico y lingüístico montubio para fundar desde allí una identidad nacional costeña, transformando al litoral o costa ecuatoriana.

El Movimiento Montubio Solidaridad retomó esta representación para darle un nuevo significado desde una dimensión política. Luis Alvarado, su líder, defendía la necesidad de recuperar la identidad, cultura y dignidad, proponiendo un modelo agroproductivo endógeno, comunitario y solidario. Este movimiento impulsó la creación del Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa (CODEPMOC), tras intensas movilizaciones sociales y negociaciones con el Estado (Ecuador, Presidencia de la República, 2001).

El Decreto Ejecutivo No. 1394, firmado en 2001, institucionalizó esta identidad al establecer que el pueblo montubio era un grupo humano productivo de enorme incidencia nacional, y que debía organizarse en un ente que ejecutará planes con criterio de autogestión y participación comunitaria (Ecuador, Presidencia de la República, 2001). Aunque el Decreto enfatiza su rol como productores, el movimiento articuló esta definición con una identidad cultural específica.

- **Cultura afroesmeraldeña**

La cultura afroesmeraldeña, articula una profunda visión espiritual de la vida y la muerte a través de cantos rituales: Chigualos y alaba'os. Según Clavijo (2020), estas prácticas son expresiones complejas de una cosmovisión ancestral donde convergen oralidad, sincretismo religioso e historia.

Los Chigualos son celebraciones festivas dedicadas a niños considerados “angelitos”, e incluyen arrullos, juegos y música con marimba, cununo y guasá (instrumentos propios de la región). En diciembre, esta última ceremonia rinde homenaje a niños fallecidos mediante cantos, comidas y danzas, fortaleciendo vínculos comunitarios (CODEPMOC, 2001). En contraste, los alaba'os son cantos solemnes, interpretados a capela para adultos, orientados al perdón y a la salvación del alma. Un movimiento destacado del ritual es el **grito**, en el cual, a medianoche, se saca el féretro para “recoger los pasos del difunto”, reforzando el lazo entre el cuerpo, alma y comunidad.

El Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022) y la UNESCO (2015) subrayan que estas prácticas no son meras expresiones musicales, son actos de resistencia afrodescendiente que han perdurado mediante procesos de sincretización entre ritos africanos y liturgia católica.

El proceso de institucionalización de las identidades montubia y afroecuatoriana ocurrió en un contexto de crisis neoliberal, en el cual los movimientos sociales exigieron al Estado su inclusión como sujetos colectivos con derechos. La Constitución de 2008 consolidó el declarar a los montubios, junto con los pueblos indígenas y afroecuatorianos, como sujetos de derechos colectivos (art. 56 y 59). El reconocimiento oficial se concretó con la creación del CODEPMOC (2001) y la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE) en 2005, así como la incorporación de estas categorías en el censo nacional de 2010.

A continuación, se describen algunas celebraciones:

- **La fiesta de la marimba**

La marimba ecuatoriana, especialmente presente en Esmeraldas y el valle del Chota-Mira, representa una expresión emblemática de la memoria colectiva afrodescendiente. Esta práctica, reconocida por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, articula música, danza, oralidad y espiritualidad (UNESCO, 2015). Los espacios festivos vinculados a la marimba promueven la cohesión comunitaria y la transmisión de saberes ancestrales. Sin embargo, existen muchos estereotipos y por ello, se propone un enfoque que rescate memorias silenciadas a través de festivales, proyectos artísticos y educación intercultural.

- **Fiesta de fin de año: la quema del monigote**

En la provincia del Oro, el año culmina con la quema de un monigote gigante, acompañado de testamentos en rima que critican humorísticamente lo vivido. Esta tradición refuerza la identidad barrial y promueve la creación colectiva (Cascante Moreira, Clavijo Barzola & Martín, 2019).

El origen de esta festividad se remonta a un hecho trágico ocurrido en Guayaquil en 1895. Durante una amenaza de fiebre amarilla, los habitantes quemaron ropa de difuntos con ramas y paja en las calles para ahuyentar la peste, lo que con el tiempo se transformó en el ritual simbólico de dejar atrás lo malo del año (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2021). Así, el monigote representa la despedida del pasado, y la esperanza colectiva de un nuevo ciclo lleno de ilusión.

Esta costumbre se ha expandido a otras regiones del país, adaptándose a las expresiones culturales locales. En Atuntaqui (Imbabura), la quema del monigote se integra a un elaborado desfile de comparsas dentro de la Fiesta Popular de Inocentes y Fin de Año, declarada Patrimonio Cultural Inmaterial del Ecuador el 11 de diciembre de 2007 (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2007). Desde la década de 1920, gracias

a la iniciativa de los trabajadores de la Fábrica Imbabura, se realizan actos previos como el Bando-Bando y la Agonía de Papá, que culminan el 31 de diciembre con un desfile festivo de comparsas, carrozas y disfraces hechos a mano, muchos de ellos con sátiras de personajes políticos y sociales seguido de la lectura del testamento satírico y la quema del monigote en la Plaza Libertad (El Universo, 2018 ; Turismo, 2012).

Calendario agrícola y ritos ancestrales en la cosmovisión andina

El calendario agrícola en la cosmovisión andina está íntimamente ligado a los ritmos de la naturaleza y a los ritos ancestrales que marcan el ciclo de la vida. Las festividades de la Sierra ecuatoriana son sistemas simbólicos fascinantes que entrelazan memorias ancestrales, luchas coloniales y procesos de sincretismo religioso. Como menciona Valarezo (2009), estas manifestaciones funcionan como “mecanismos de reproducción cultural que reactivan identidades a través de performatividades colectivas” (p. 32).

Aquí se destacan diversas celebraciones que marcan las fases del ciclo agrícola, como la siembra, cosecha y otras actividades relacionadas con la agricultura. Cada una de ellas representa la cultura y creencias ancestrales de las comunidades. En esta ocasión, se seleccionaron festividades propias de las provincias de Tungurahua, Cotopaxi y la zona norte de la Sierra, con un trasfondo histórico único, un calendario festivo particular, vestidos de simbolismo y una gastronomía que expresa la identidad de cada territorio.

- **La Diablada de Píllaro**

Originaria de la localidad de Píllaro, en la provincia de Tungurahua, esta fiesta se remonta al período colonial, pues surge como una forma de resistencia indígena al sistema colonial, donde “los diablos encarnaban la subversión de las jerarquías impuestas” (Dávalos, 2005, p. 42). Según El Mercurio (2017), la Diablada se celebra del 1 al 6 de enero y consiste en un desfile de comparsas, en las cuales centenares de bailarines con

máscaras de diablos y trajes bordados se reúnen en “partidas” para bailar en honor al año nuevo. El atuendo típico incluye la máscara tallada en madera, el poncho de colores brillantes, cascabeles en las rodillas y chaleco con espejos que reflejan la luz del sol, simbolizando la expulsión de fuerzas tenebrosas (El Mercurio, 2017). Las máscaras del diablo pretenden ejemplificar al colonizador y el rencor e ira del pueblo indígena contra este. Esta es la razón por la que buscan ser tan aterradoras y desagradables.

Si echamos un ojo a las máscaras antiguas, encontraremos que muchas de ellas estaban fabricadas a partir de latas y coloreadas con, como máximo, 2 a 3 colores. Esto se debe a qué los indígenas en la época de la colonia ahorran durante todo el año para poder comprar el bote de pintura, que tenía un costo elevado, para poder pintar las máscaras, pues era en las fechas del 1 a 6 de enero cuando los colonizadores permitían a los indígenas poder pasar tiempo con sus familias luego de un largo periodo sin verse y se realizaba esta celebración. (El Mercurio, D., 2017).

- **La Mama Negra**

La Mama Negra, celebrada en Latacunga, en la provincia de Cotopaxi, es una fiesta sincrética que mezcla tradiciones indígenas, españolas y africanas. Su origen se remonta al siglo XVIII, después de la erupción del volcán Cotopaxi, esta celebración se utiliza como un agradecimiento a la Virgen de la Merced, patrona del cantón, por haber protegido al pueblo de Pillaro durante dicho suceso. Según Valarezo y Escobar (2009), tiene lugar en dos momentos clave: el fin de semana anterior al 11 de septiembre, en honor a la Virgen de la Merced, y una segunda edición en noviembre. El evento principal es el desfile de la “Mama Negra”, un personaje que se viste con un colorido atuendo, un sombrero de ala ancha, un pañuelo al cuello y el rostro pintado de negro, simbolizando la gratitud por la protección recibida tras la catástrofe volcánica.

Entre los trajes típicos, se pueden ver a las guarichas, mujeres alegres; los capariches, hombres que llevan látigos y látigos

falsos; y los escaramujos, danzantes que realizan acrobacias. En el ámbito gastronómico, destacan la fritada, que es cerdo frito con especias, el mote pillo, un delicioso maíz tierno salteado con huevo y cebolla, y la chicha de jora, una bebida fermentada de maíz que acompaña a cada comparsa (Valarezo & Escobar, 2009).

- **La Fiesta del Yamor en Otavalo (septiembre)**

Esta festividad preserva rituales kichwas de agradecimiento a la *Pachamama*. Las danzas del *Aya Huma* y las regatas lacustres “reactualizan cosmovisiones agrarias mediante narrativas performáticas” (Narváez, 2006, p. 18). La chicha de yamor, fermento de siete maíces que encarna lo que Narváez (2006) denomina “biomemoria agrícola: saberes gustativos que resisten a la homogeneización alimentaria” (p. 23).

Estas festividades crean pedagogías interculturales únicas donde, como señala Dávalos (2005), “el cuerpo danzante se convierte en un texto político que inscribe memorias de resistencia en el espacio público” (p. 51). Lejos de ser un folclore estático, representan epistemologías ancestrales que desafían los discursos hegemónicos sobre la identidad nacional.

- **El Inti Raymi**

En la Sierra ecuatoriana, el Inti Raymi o “Fiesta del Sol”, celebrado el 21 de junio, constituye una de las festividades más significativas del calendario ritual andino. Esta conmemoración del solsticio de invierno y del ciclo agrícola es un acto de gratitud hacia el *Taita Inti* (Padre o Dios sol) y la *Pachamama* (Madre Tierra) por las cosechas obtenidas, representa el espíritu de los pueblos originarios (Campoverde-Aguirre et al., 2022).

Este festival se lleva a cabo anualmente en el Complejo Arqueológico de Ingapirca, en la provincia de Cañar, Ecuador, donde se desarrollan rituales comunitarios, danzas tradicionales, exposiciones artísticas y otras actividades que refuerzan la identidad cultural. Aunque es promovida

en distintas comunidades de la Sierra ecuatoriana, como en Otavalo donde inicia con el ritual de purificación o *Armay Chisi* donde los participantes se sumergen en ríos o manantiales para renovar su energía, en Cotacachi las danzas tradicionales en el parque central y en Saraguro, una comunidad con linaje directo de colonos incas, el festival se mantiene con autenticidad; en Ingapirca el evento adquiere una dimensión singular gracias al valor patrimonial del sitio y al respaldo institucional del Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, que asegura su continuidad y preservación. Estas celebraciones comparten elementos rituales comunes, como la purificación mediante agua, la música de flautas ceremoniales, la elección de la Ñusta y la Pambamesa, que representa la unión de la comunidad por medio de los alimentos.

Históricamente, el *Inti Raymi* fue instaurado alrededor de 1430 por el Inca Pachacútec como la ceremonia más importante del calendario agrícola y astronómico del Tahuantinsuyo. Según las crónicas de Garcilaso de la Vega, la celebración duraba aproximadamente quince días e incluía rituales de purificación, sacrificios de animales, danzas, cantos y ofrendas al sol por el propósito de renovar su energía y asegurar la fertilidad de los cultivos (Garcilaso de la Vega, 2009; Ticket Machu Picchu, 2024). Prohibido en 1572 por el virrey Toledo en el contexto de la colonización española, el *Inti Raymi* fue revivido en 1944 como representación teatral en Cusco, bajo la iniciativa de Faustino Espinoza Navarro. Hoy es una práctica viva, que sigue construyendo una identidad y se representará en los cómics creados.

- **El Pawkar Raymi**

El microcuento *Pawkar Raymi* retador, narra cómo es simbólicamente la profundidad de esta festividad:

La multitud se hacía presente en el cerro más alto. Los cuatro Taitas armaban siluetas en el suelo con forma de cruz, utilizaban semillas y frutas. El sol estaba perfectamente alineado en dirección hacia los alimentos. Un taita iniciaba la

ceremonia cuando inesperadamente empezaron a caer gotas de lluvia causando que los participantes se soltaran las manos y busquen refugio. En ese instante cayó un rayo y la lluvia se transformó en ventarrón, los participantes asustados buscaron refugio, pero al rato se reincorporaron y el clima se volvió en calma. Al finalizar, los cuatro Taitas estaban felices y con una voz susurrante conversaban entre ellos diciendo: La tierra nos abrazó y reto, a partir de ahora habrá bastante abundancia en nuestros cultivos (Tséntsak, 2023).

El *Pawkar Raymi*, conocida como “la fiesta del florecimiento”, es una de las cuatro celebraciones principales del calendario agrofestivo andino: *Pawkar Raymi*, *Inti Raymi*, *Kulla Rymi* y *Kapak Raymi*.

Se realiza entre febrero y marzo para agradecer a la Pachamama por las cosechas y renovar el vínculo con la naturaleza. Esta festividad, que incluye rituales como la Tumarina, refleja la conexión entre los elementos naturales y la comunidad (Guerra, 2017). De su dimensión espiritual, representa una forma de resistencia cultural e identidad para el pueblo Otavalo, Colta y Punin, conservando saberes ancestrales frente al mestizaje.

Su carácter intercultural se manifiesta a través de los festivales musicales y los homenajes a la mujer. Como destaca Rizo (2013), la interculturalidad implica una comunicación viva entre culturas, y el *Pawkar Raymi* permite compartir estos conocimientos con visitantes, fortaleciendo así el tejido cultural.

Amazonía: danzas, colores y gratitud a la naturaleza

En la región amazónica, el pueblo Shuar celebra la Fiesta de la Chonta para agradecer a la *Pachamama* por la cosecha del *uwi*, una fruta típica. Esta celebración incluye danzas, cantos y chicha de yuca, como expresión de su vínculo espiritual con la selva (Valarezo & Escobar, 2009).

La Fiesta de la Chonta, celebrada entre marzo y abril por el pueblo Shuar, honra la cosecha de este fruto sagrado y conecta a la comunidad con el territorio y sus espíritus protectores. La ceremonia incluye danzas, cánticos y rituales que refuerzan la armonía entre humanos y

naturaleza (Ministerio de Cultura & Patrimonio, 2023). Se cree que, si la celebración no se realiza correctamente, los espíritus pueden traer enfermedad o escasez, lo que evidencia el profundo sentido espiritual de esta práctica (SENESCYT, 2020).

En esta festividad, las mujeres juegan un rol central. Ellas preparan la chicha de chonta, bebida ceremonial elaborada con técnicas heredadas de sus ancestros, lo cual demuestra el papel activo de las mujeres shuar como portadoras de sabiduría, memoria y cosmovisión (Gualinga, 2018). Su participación no es decorativa, es vital, y garantiza que los rituales se mantengan vivos y respetuosos con las normas ancestrales.

Galápagos: sostenibilidad y tradición en islas cambiantes

En Santa Cruz (Galápagos), se celebra la Festividad de la Langosta Sostenible, con desfiles, concursos y platos típicos. Aunque originada antes de la llegada de los pescadores, hoy busca promover la pesca responsable y la conservación marina desde temprana edad (Jerez, 2022).

Desde el año 2015, en Santa Cruz se celebra el Festival de la Langosta Sostenible con el objetivo de visibilizar la relación entre la comunidad galapagueña y la conservación marina. Esta fiesta destaca por combinar gastronomía, arte y educación ambiental para promover la pesca responsable, evitando la captura de langostas fuera de temporada o de tamaño no permitido (WWF Ecuador, 2022). La iniciativa busca fomentar una cultura de cuidado que asegure la sostenibilidad del recurso para futuras generaciones.

El Parque Nacional Galápagos y los gobiernos locales regulan la pesca mediante vedas, monitoreo y capacitaciones. Durante la festividad se realizan ferias, concursos culinarios y actividades lúdicas para sensibilizar a locales como a turistas sobre la biodiversidad única del archipiélago (Dirección del Parque Nacional Galápagos, 2022). Así, esta fiesta representa un modelo de integración entre cultura, economía y conservación ambiental (Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Santa Cruz, 2022).

Importancia de las festividades para la enseñanza de arte, historia, música, gastronomía y valores: un recorrido por los significados culturales en diferentes regiones del Ecuador

Las festividades en Ecuador constituyen espacios privilegiados para la enseñanza y transmisión del arte, la historia, la música, la gastronomía y los valores fundamentales, articulando puentes esenciales entre distintas generaciones y regiones del país. Estas manifestaciones culturales refuerzan de manera significativa la identidad colectiva, promueven aprendizajes mediante la experiencia directa y fomentan la valoración de la diversidad que caracteriza a la sociedad ecuatoriana.

- **Dimensiones educativas y culturales**

En su desarrollo, las festividades integran manifestaciones artísticas y tradiciones históricas de gran relevancia. Dramatizaciones, presentaciones con trajes típicos y expresiones visuales permiten que niños y jóvenes accedan al conocimiento tangible de la riqueza cultural e histórica de sus regiones y de la nación en su conjunto (Mero-Alcívar et al., 2024; Parra & Parra, 2025).

La música tradicional ecuatoriana, presentada con vitalidad en festivales escolares y comunitarios, fortalece los valores culturales y la identidad local. Su práctica promueve positivamente el reconocimiento y apreciación del patrimonio musical nacional entre estudiantes y autoridades educativas (Gómez-Ullate & Saraiva, 2024; Loaiza, 2016).

Por su parte, los festivales gastronómicos como el reconocido en Guayaquil o el Festival del Cangrejo Rojo, trascienden la mera promoción culinaria. Estos espacios motivan aprendizajes sustantivos sobre ingredientes autóctonos, técnicas ancestrales y costumbres alimentarias, generando un profundo sentido de pertenencia y satisfacción en la población local como en los visitantes (Campoverde-Aguirre et al., 2022; Rivera et al., 2017; Villagómez-Buele et al., 2020).

Cabe destacar que estas celebraciones fomentan valores esenciales como la gratitud, el respeto mutuo y la convivencia armónica. Ello se ejemplifica en ceremonias como el Inti Raymi que une a las comunidades en torno a la naturaleza y la producción agrícola o en festivales escolares que refuerzan identidades colectivas y el sentido de comunidad (Carvache-Franco et al., 2018; Loaiza, 2016 ; Mero-Alcívar et al., 2024).

- **Manifestaciones regionales y su significado**

La diversidad regional se expresa con claridad en estas celebraciones. En la Sierra, el Inti Raymi sintetiza la gratitud hacia la naturaleza mediante música y danzas ancestrales, reforzando la identidad andina y su sistema de valores (Carvache-Franco et al., 2018). En la Costa, el Festival Raíces destaca por su exaltación de la gastronomía y el arte culinario tradicional, potenciando la cultura local como el desarrollo turístico (Campoverde-Aguirre et al., 2022; Rivera et al., 2017). Los festivales escolares, por su parte, articulan expresiones musicales, dramatizaciones y muestras gastronómicas, convirtiéndose en espacios idóneos para la enseñanza vivencial y la transmisión de valores comunitarios (Loaiza, 2016; Mero-Alcívar et al., 2024).

Las festividades ecuatorianas operan como herramientas educativas integrales que, mediante experiencias artísticas, históricas, musicales y gastronómicas, transmiten valores fundamentales y fortalecen los lazos identitarios en todas las regiones del país. Su importancia radica en su capacidad para conectar a las personas con sus raíces culturales, fomentando el respeto por el entramado cultural de Ecuador.

- **El rol de las mujeres en las festividades tradicionales ecuatorianas**

Las mujeres desempeñan un papel central en las festividades tradicionales ecuatorianas, como transmisoras de conocimiento y como líderes activas en los rituales. En la Fiesta de la Chonta, por ejemplo, son las mujeres Shuar quienes preparan la chicha en un proceso ritual que simboliza gratitud y conexión con la selva, reafirmando su rol como guardianas de la memoria espiritual de la comunidad (Martínez, 2020).

En los festejos de Año Viejo en Atuntaqui, las mujeres han sido claves en la elaboración de los testamentos rimados, una práctica que exige memoria histórica, humor y creatividad social (Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, 2016). Durante el Festival de la Langosta en las Islas Galápagos, las mujeres participan activamente en la gastronomía, el comercio y la educación ambiental, mostrando cómo los espacios festivos pueden ser escenarios de empoderamiento rural (Morales, 2020). Estas experiencias demuestran que las festividades son espacios de celebración, agencia femenina y de sostenimiento cultural.

Transformaciones contemporáneas de las fiestas tradicionales

Las festividades tradicionales han atravesado diversas transformaciones en el contexto actual, en las que los elementos culturales ancestrales se interpretan y modifican para adaptarse a las dinámicas sociales, económicas y políticas contemporáneas. Aborda cómo las festividades se apartan a los cambios sociales, culturales y modernos, explorando nuevas formas de celebración y cómo estas transformaciones mantienen viva su esencia en tiempos actuales. En este sentido, la construcción de territorios ceremoniales a través de las festividades es fundamental para la identidad, como se observa en la “fiesta de la Yaguarmink´a en Cotacachi” (Cazar, 2024, p.280).

Uno de los aspectos más relevantes en estos procesos es la manera en que las prácticas rituales se configuran, combinando elementos folclóricos, condiciones sociales, migratorias y nuevas formas de

expresión, con influencias recientes. Las tecnologías digitales han jugado un papel relevante en la difusión de estas festividades ya que proporcionan el interés de nuevos grupos hacia sus tradiciones.

Sin embargo, esta modernización también trae consigo nuevos desafíos, como la pérdida de ciertos saberes específicos o el debilitamiento de las costumbres, en particular en comunidades indígenas y afrodescendientes que muestran una enorme resiliencia frente a las influencias externas (Paucar, 2021). Por el contrario, muestran una notable capacidad de adaptarse, sin dejar de expresar sus significados. De hecho, se ha llegado a la constatación de que “el capitalismo avanzado, con todas sus trágicas consecuencias sociales, políticas, económicas y ecológicas, dista de haber terminado con fiestas y rituales, y tampoco lo ha hecho ni lo va a hacer la actual pandemia” (García, 2021, p.3). Así, las festividades se muestran como espacios dinámicos de expresión étnica, en los cuales se conjugan elementos de patrimonio, cambio e innovación.

La capacidad de las comunidades para negociar estos espacios revela sus saberes como el ingenio para encontrar nuevos mecanismos de vivencia colectiva en un mundo en rápida transformación. Como bien señala Yépez (2024): “La Semana Santa de la gente negra de Telembí revela el sincretismo, así como las estrategias de identidad colectiva de un pueblo en el contexto de nuevos espacios sociales” (p.169).

Conclusiones

La incorporación de las festividades tradicionales del Ecuador en el contexto escolar representa una estrategia pedagógica valiosa para promover el reconocimiento de la diversidad cultural. Estas celebraciones no son eventos aislados, son expresiones vivas de la memoria colectiva, las cosmovisiones locales y los procesos históricos que conforman la identidad nacional. Al integrarlas al currículo, se resignifica su valor educativo, transformándolas en oportunidades de aprendizaje significativo y de fortalecimiento del tejido comunitario.

El enfoque intercultural aplicado a las festividades escolares permite que estas dejen de ser presentaciones superficiales para convertirse en procesos participativos de diálogo cultural. La planificación

pedagógica debe trascender la reproducción de estereotipos folklóricos, promoviendo en cambio el análisis crítico de las tradiciones, sus orígenes, significados y transformaciones. Incluir la voz de los sabios locales, de las familias y de las comunidades otorga profundidad al proceso y contribuye a la construcción de una ciudadanía reflexiva.

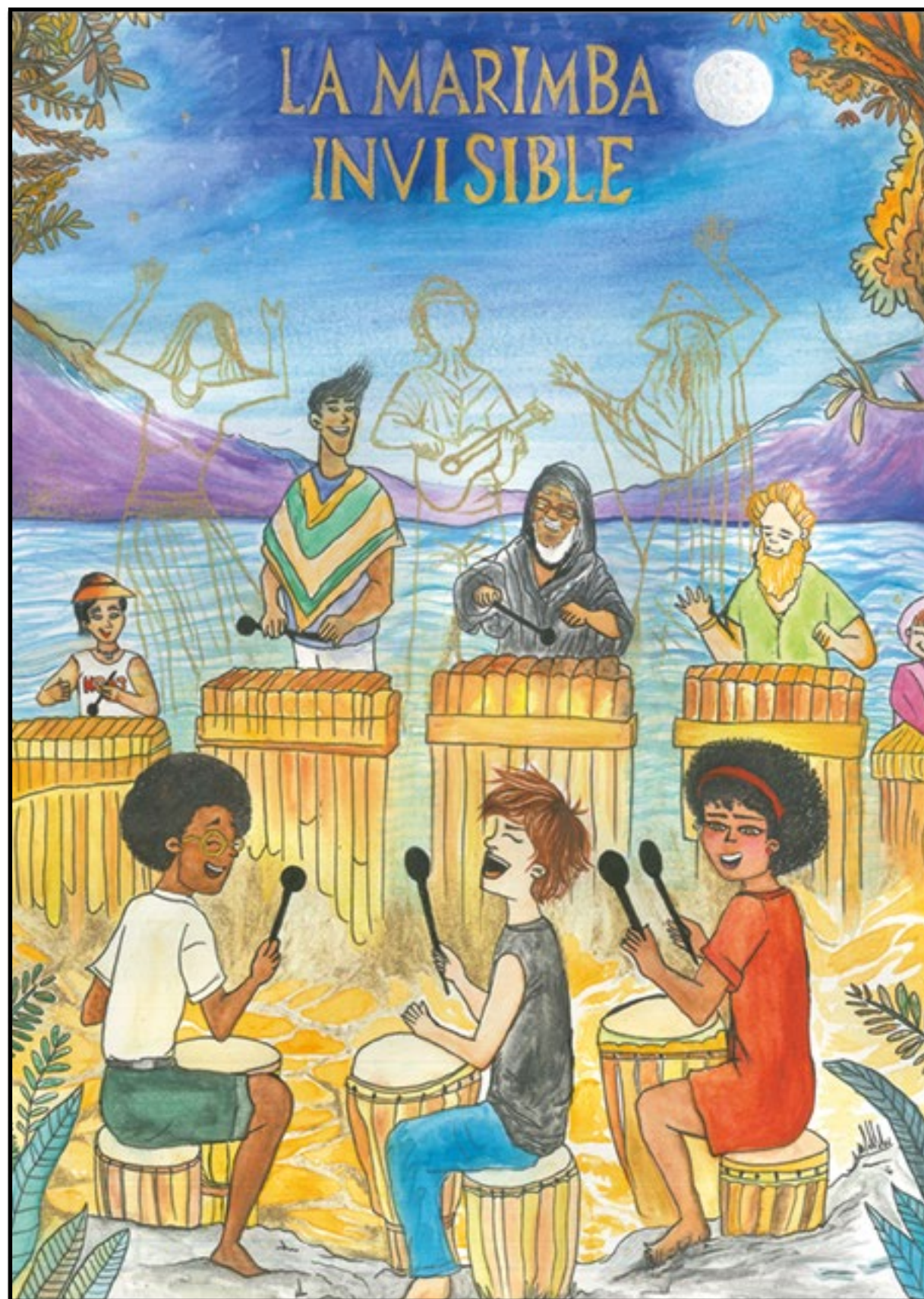
Las festividades escolares fortalecen la autoestima cultural del estudiantado, especialmente de aquellos niños, niñas y adolescentes provenientes de pueblos y nacionalidades históricamente marginados. Al ver reflejadas sus tradiciones en el espacio educativo, se valida su pertenencia y se rompe con la lógica monocultural de la escuela. Esta visibilización también permite a los demás estudiantes ampliar su comprensión del país como un territorio plurinacional y diverso, promoviendo el respeto mutuo y la convivencia.

Para que las festividades en el aula cumplan un verdadero rol educativo e intercultural, es necesario institucionalizar su planificación mediante proyectos integradores que articulen varias áreas del conocimiento. Actividades como ferias culturales, dramatizaciones, investigaciones locales y exposiciones multisensoriales pueden vincular contenidos de historia, arte, lengua y ciencias sociales, generando aprendizajes contextualizados. Además, estas acciones deben evaluarse por su ejecución estética y por su capacidad de generar conciencia, participación y sentido crítico.

Cómic

Celebrando nuestras raíces:
festividades del Ecuador
en el aula

La marimba invisible	439
Las voces del monte: Crónica del arpa montubia y del chigualo	447
Testamento del monigote	454
Un sorbo de Yamor	460
Los Raymis de luz: La historia de Killa y su comunidad	463
Un Amor que teje el tiempo	467
En vivo desde Latacunga	472
Diablos de ayer y hoy	474
Sabores de la selva: Fiesta de la chonta	477
Fiesta de la pintura corporal	481
2 de Noviembre: Día de los difuntos / Un encuentro más allá del tiempo	485
Sabores que nos unen	488



“Esmeraldas, provincia de Ecuador, donde la música de la marimba narra historias ancestrales. En sus festividades, la danza, la alegría y la pasión se combinan con la tradición, creando una experiencia inolvidable”.

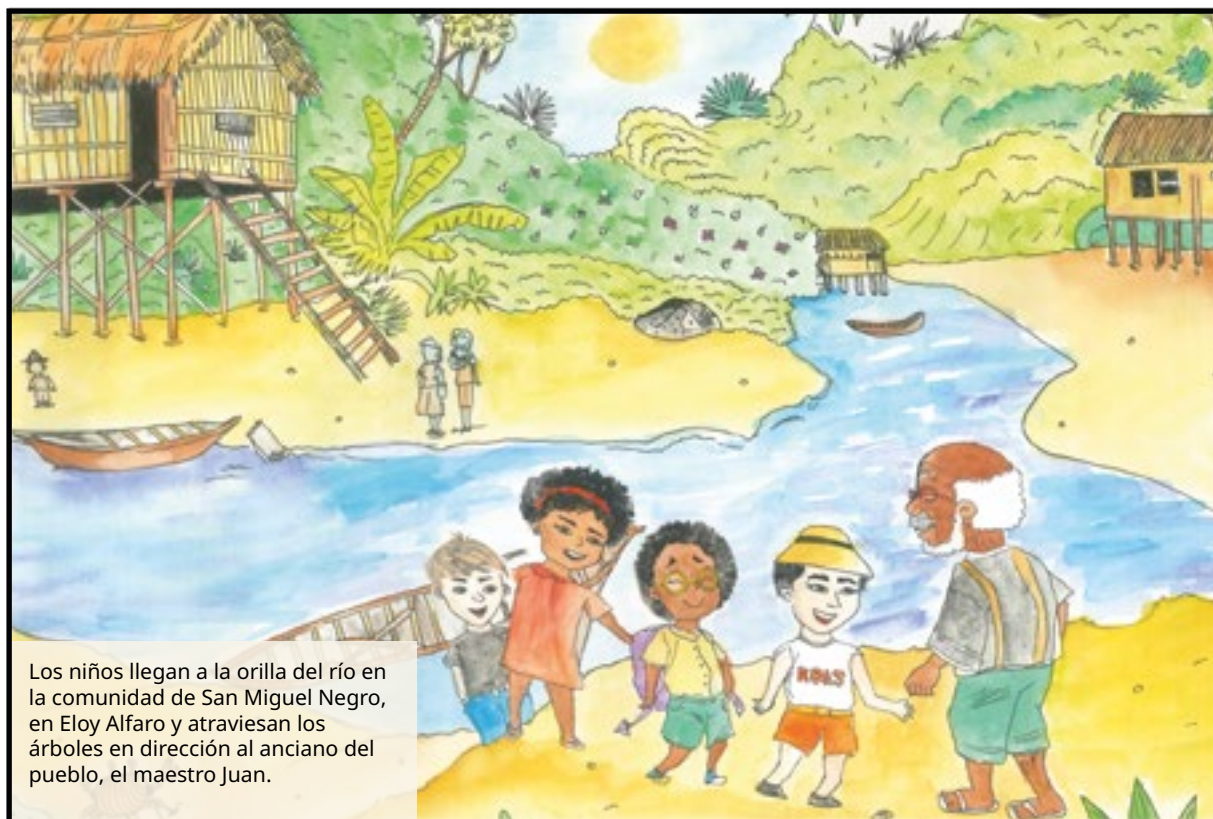


El río Cayapas, como un hilo de vida, conecta nuestros corazones con las raíces afroecuatorianas...



Los niños abren el cofre y encuentran un pergamino antiguo con un mensaje escrito a mano.





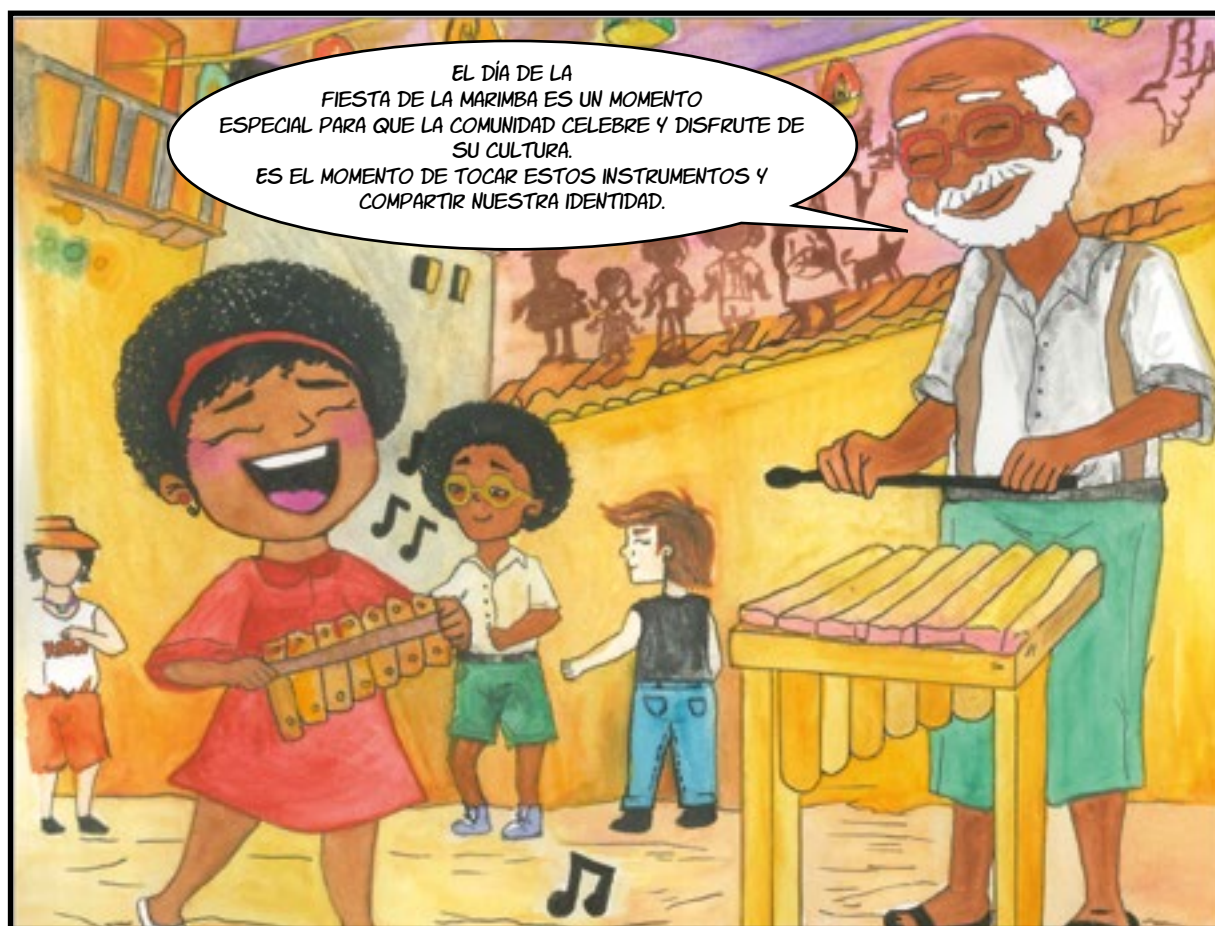


Se dice que existe una marimba invisible que solo puede ser escuchada por aquellos con el corazón puro. Su música puede salvar el pueblo en momentos de necesidad.



HACIENDO MARIMBAS!

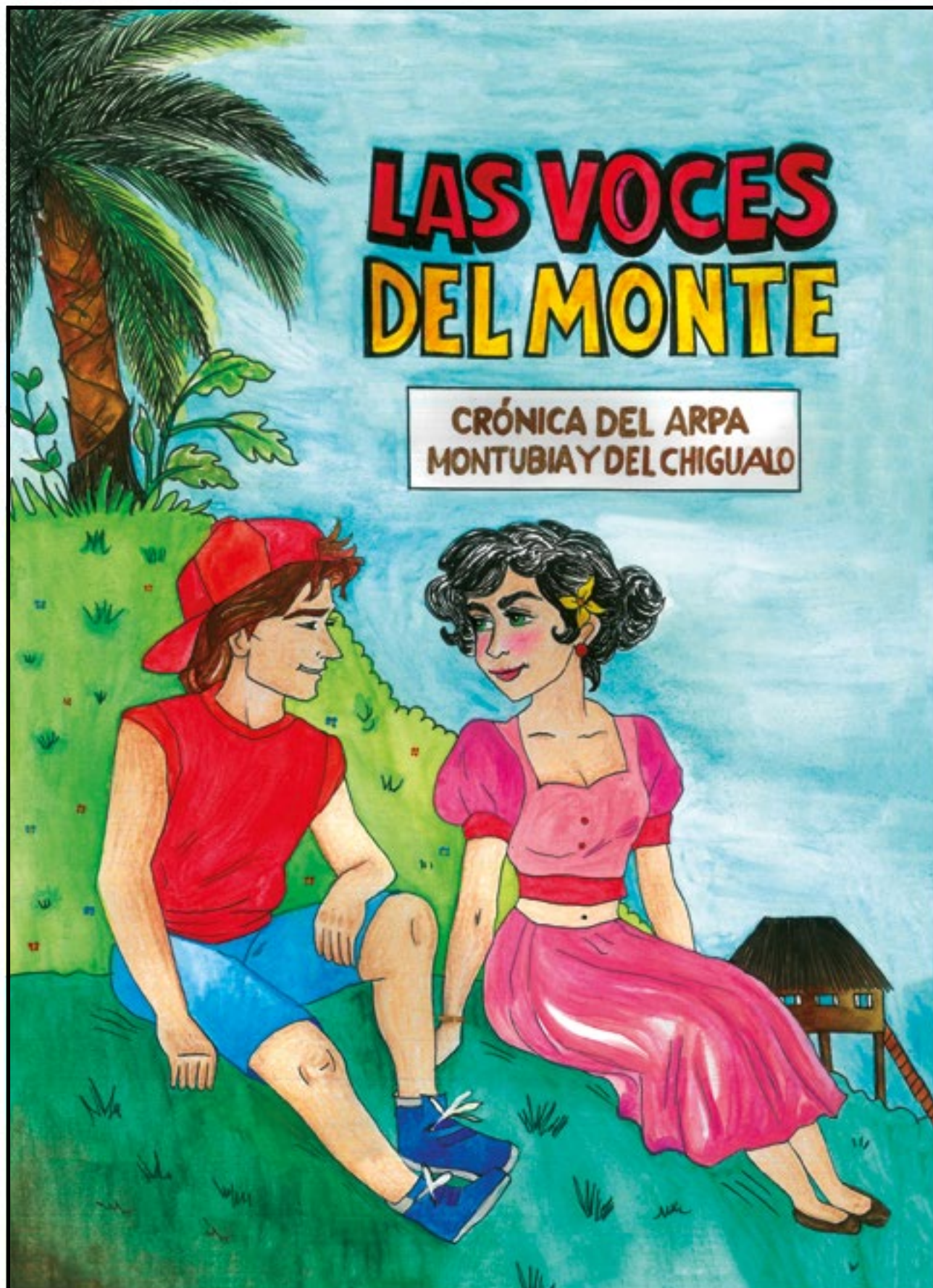




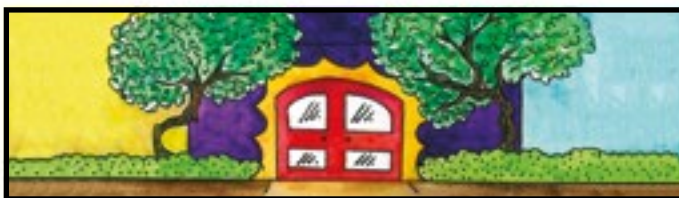


LAS VOCES DEL MONTE

**CRÓNICA DEL ARPA
MONTUBIAY DEL CHIGUALO**







GRACIAS PABLO, SOY SARA. QUÉ GUSTO Y ALEGRÍA PODER CONOCERTE. ESTÁS EN LA COMUNIDAD LA PILA, DE SEGURO LA MAGIA DEL MONTE TE TRAJÓ HASTA AQUÍ, CRUZANDO FRONTERAS QUE CASI NO PODEMOS IMAGINAR.

EL INSTRUMENTO MUSICAL QUE NOS REPRESENTA ES UN ARPA MONTUBIA, HECHA CON MISIÓN Y TRADICIÓN. ¡EL QUE NO CONOCE SU PUEBLO, HASTA EN UN AUTO SE PIERDE!

¿ESCUCHAS EL CHOLÓN-CHOLÓN DEL BOMBO?

¿CHOLÓN?
¿QUÉ SIGNIFICA ESO?

EL CHOLÓN ES EL SONIDO PROFUNDO DEL BOMBO MANABITA, QUE ACOMPAÑA NUESTRAS FESTIVIDADES COMO PUEBLO MONTUBIO. ES UN ECO EN LA MONTAÑA, UN LLAMADO A LA COMUNIDAD.

¡PERO TAMBIÉN ES EL RUIDO DEL RÍO! AMBOS SON LA VIDA VIBRANDO: EL CHOLÓN MARCA EL RITMO DE LA CELEBRACIÓN AL COMPÁS DE LA DANZA Y EL RÍO CUENTA NUESTRAS HISTORIAS.

PUEDO IMAGINARLO... SUENA COMO SI CADA GOLPE DE BOMBO Y CADA CORRIENTE DE AGUA CONTARAN UNA HISTORIA.

EL CHOLÓN NOS CONECTA CON NUESTRA IDENTIDAD Y NOS RECUERDA QUE JUNTOS SOMOS MÁS FUERTES.

¡EXACTAMENTE!

¿TE ANIMAS A FUSIONAR TU MÚSICA Y LA MÍA HACIENDO QUE EL CHOLÓN RESUENE AÚN MÁS FUERTE?





¡La música une corazones, homenajeando también a quienes se han ido... Un chigualo y un arpa montubia son regalos al corazón!



¡POR LA MÚSICA,
POR LA VIDA Y POR EL
MONTE!



FIN





Era un día en la escuela San Vicente Ferrer

HOY HABLAREMOS DE UNA DE LAS FESTIVIDADES MÁS CREATIVAS DEL ECUADOR.

EL TESTAMENTO DEL MONIGOTE

¿PODEMOS HABLAR SOBRE LOS MONIGOTES Y AÑOS VIEJOS?

NUNCA HE OÍDO SOBRE ESO, ¿DE QUÉ TRATA?

¡AMO LOS MONIGOTES!

¡QUÉ INTERESANTE TRADICIÓN!

CADA AÑO, EN DISTINTAS PARTES DEL PAÍS SE ELABORA UN MONIGOTE GIGANTE PARA DESPEDIR EL AÑO VIEJO. ¿SABÍAN QUE ESTA TRADICIÓN COMENZÓ HACE MÁS DE 100 AÑOS EN GUAYAQUIL... DURANTE UNA EPIDEMIA?

¿EN SERIO? ¿Y POR QUÉ QUEMABAN MONIGOTES?

INICIALMENTE, QUEMABAN ROPA Y RAMAS PARA ALEJAR LA FIEBRE AMARILLA.

DE SER UNA TRADICIÓN EN LAS ZONAS COSTERAS Y EL ORO, SE EXTENDIÓ POR TODO ECUADOR, INCLUYENDO ATUNTAQUI, DONDE HOY CELEBRAN CON DISFRACES, DESFILES Y COMPARSAS LLAMADAS "BANDO-BANDO" QUE DESTACAN LA CREATIVIDAD Y EL RESPETO.

LO MÁS DIVERTIDO ES ESCRIBIR EL TESTAMENTO EN RIMA AL LADO DEL MONIGOTE, QUE CUENTA LOS EVENTOS DEL AÑO DE FORMA GRACIOSA.

¡GUAY! ¡ENTONCES QUEMABAN COSAS MALAS PARA EMPEZAR DE NUEVO!









UN SORBO DE YAMOR

En el aula de clase, los niños de segundo "A" se encontraban presentando dramatizaciones sobre fiestas del Ecuador, ahora era turno del grupo de Asiri, con el tema del "Yamor"



Después de la cosecha los pueblerinos estaban muuuy cansados, así que la hija del cacique, Saraku, una chica muy hermosa, comenzó a repartirles agua para calmar su sed.



Todos los chicos la adoraban, pero cuando se acercó a Ayamurku, el chico que a ella le gustaba, no aceptó sus coqueteos.



Y después de hablar con su papá, este le recomendó que vaya donde el "Taita imbabura" para pedir



"Taita": Palabra kichwa que significa "Papá"

Obediente, consultó al taita imbabura y este le dijo: deberás escoger de toda la cosecha 7 granos y tendrás que dejar secar y cocinar con el agua de la laguna...





Y así lo hizo, Saraku repartió el agua a todos, pero cuando llegó a Ayamurko colocó el brebaje en sus pequeñas manos y las acercó a los labios de Ayamarku.

Cuando él lo bebió, pudo reconocer en Saraku la más espléndida mirada, el aroma de romero de su cabello, y el amor nació entre ellos.



¿TE CASARÍAS CONMIGO?

¡SI!

¡MA-
RAVILLOSA
PRESENTACIÓN, CHICOS!
QUE INTERESANTE CONO-
CER SOBRE ESTA
QUERIDA FIESTA
OTAVALEÑA.

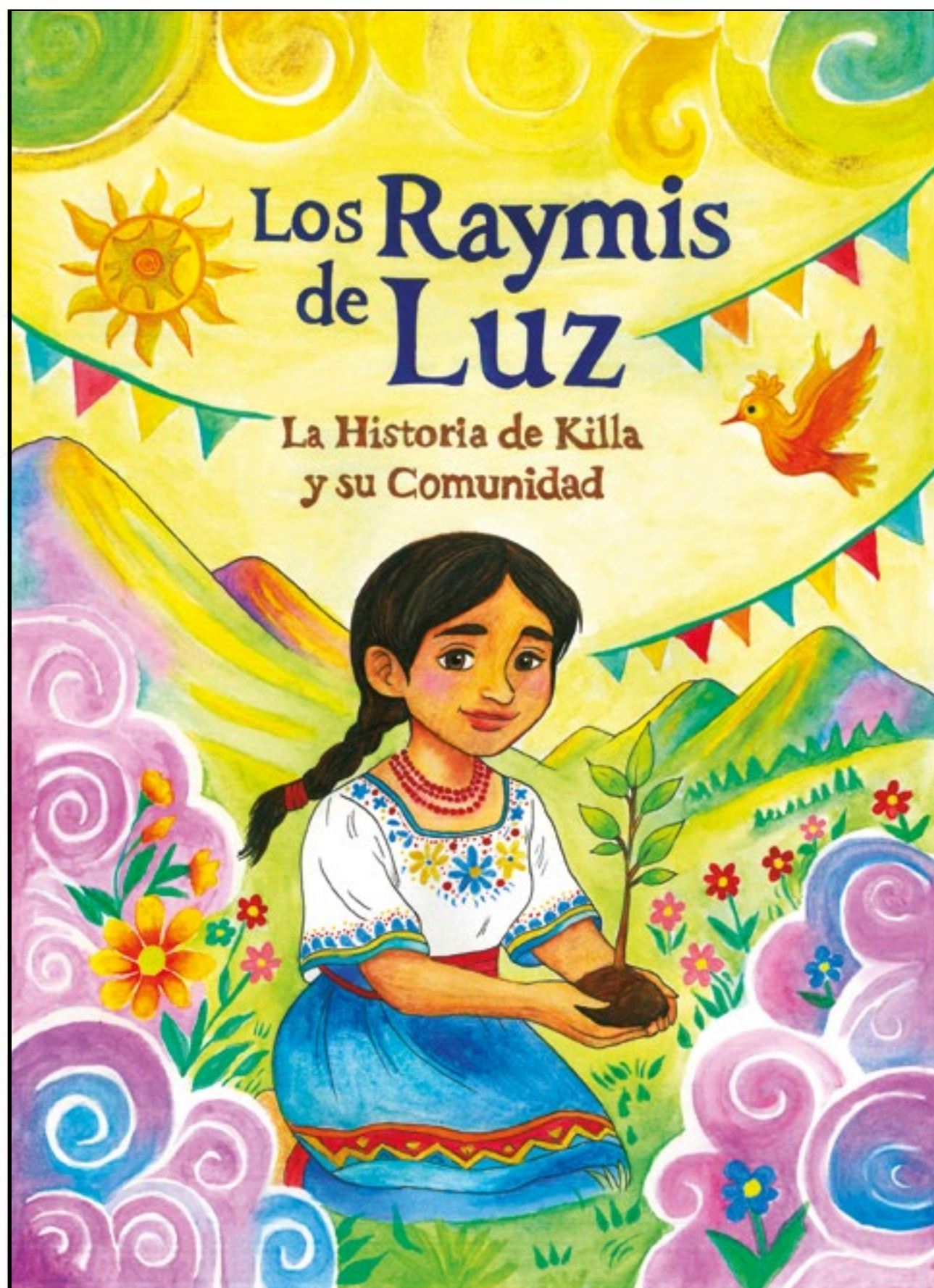


CLARO ¿POR
QUÉ NO? JAJA.

¡MAESTRA! TRAJI-
MOS UN POCO DE
CHICHA

DESDE AHÍ,
LOS OTAVALEÑOS HACEN
EL RITO SAGRADO DE
COMULGAR CON SU TIERRA EN
EL PRIMER SORBO DEL YAMOR,
O "CHICHA", E INICIAR LA
FIESTA ANUAL DE
UNIDAD..

FIN



Killa, una adolescente de Otavalo, está en su habitación moderna. Escucha música pop mientras mira por la ventana. Afuera, se escuchan tambores, risas y voces del mercado y de la plaza, donde se prepara una celebración andina.



En la plaza del pueblo, la comunidad se reúne con entusiasmo. Mientras decoran con flores y tejidos, preparan las ofrendas con alegría y gratitud.

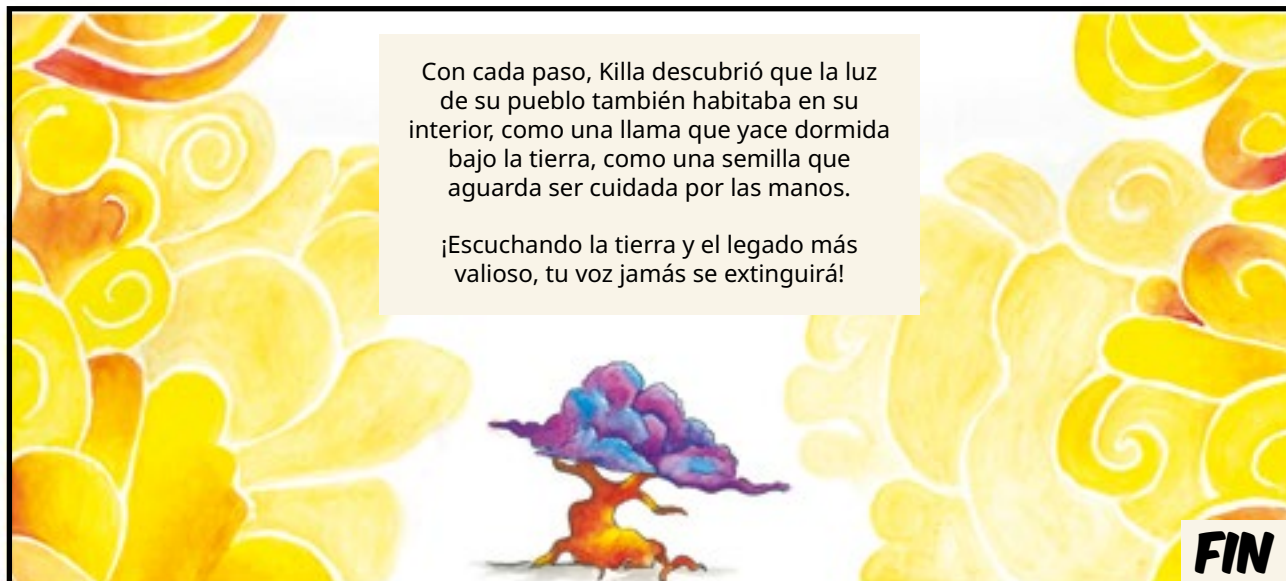


Han pasado tres meses. La comunidad se reúne para celebrar el Inti Raymi, agradeciendo al sol por su luz y su vida. Mientras los cantos y danzas inician con fuerza, Killa permanece distante, desconectada de la celebración.



Killa duerme en su cama. En su sueño, su abuela aparece rodeada de flores y luz dorada. Lleva un anaco y collares de mullos.





FIN

UN AMOR QUE TEJE EL TIEMPO

"Dicen que el amor verdadero no se borra con los años... solo se vuelve más profundo, como los tejidos que contamos con hilo y corazón."



"Todo comenzó cuando tu abuelo me regaló una flor de chuquiragua... en ese gesto estaba su respeto y su intención."



En nuestra cultura, el amor también une comunidades. Las familias se encuentran, comparten y dan su bendición



Días antes, todo el pueblo se volvió fiesta. Cada quien aportaba: cantos, tejidos, pan, colada morada...

CADA
FLOR EN TU ANACO
REPRESENTA UN DESEO DE
FELICIDAD, WAMBrita



Nuestra boda fue guiada por la Pachamama. Nos prometimos no solo amor, sino cuidar la tierra juntos.



Esa noche bailamos bajo la luna. No éramos solo dos, éramos una comunidad celebrando el amor.



"Los años tejieron arrugas en nuestros rostros,
pero nunca rompieron el hilo de nuestro
amor."



Y
TODAVÍA ME CANTA,
COMO ESE PRIMER DÍA...



Porque el verdadero amor no muere... florece
en las generaciones que vienen



FIN

EN VIVO DESDE LATACUNGA



¡VIVA LATACUNGA!



¡BUENOS DÍAS! AQUÍ SARA REPORTANDO DESDE LATACUNGA. EL DÍA DE HOY NOS ENCONTRAMOS EN EL DESFILE DE LA MAMA NEGRA, UNA CELEBRACIÓN QUE SE REALIZA TODOS LOS AÑOS EN FIESTAS DE LA VIRGEN DE LA MERCED.

AQUÍ VEREMOS PERSONAJES INTERESANTES COMO LA MAMA NEGRA, QUE SIMBOLIZA LAS CULTURAS INDÍGENA, ESPAÑOLA Y AFRICANA.



¡OH MIREN! ALLÁ ESTÁ LA MAMA NEGRA. ¡VAMOS A HABLAR CON "ELLA"! ¡QUIZÁ PUEDA CONTARNOS UN POCO MÁS!



DISCULPA ¿PODRÍAS EXPLICARNOS CÓMO TE SELECCIONARON PARA SER ESTE PERSONAJE Y TU PROCESO PARA COLOCARTE EL TRAJE?

¡CLARO! QUIEN ESCOGE LA PERSONA QUE HARÁ DE MAMA NEGRA ES EL CONSEJO...



ENTONCES, SE ME ACERCARON Y ME DIJERON "JORGITO ¿LE GUSTARÍA SER LA MAMA NEGRA ESTE AÑO?" PRIMERO DEBÍA VER SI ME ALCANZABA EL DINERO PARA COSTEAR ESTO...

CUANDO VÍ QUE SÍ, MI MUJER Y UNA MAQUILLISTA SE ENCARGARON DE HACERME EL MAQUILLAJE Y A LOS GUAGUAS QUE ME



¡WOW! ¿Y DÓNDE ESTÁN LOS DEMÁS PERSONAJES? EN ESPECIAL EL ÁNGEL QUE TRAE EL MENSAJE DE PAZ...



AY, ELLOS NO SE QUEDAN CONMIGO, ESTÁN REPARTIDOS POR TODO EL DESFILE, Y AL FINAL NOS ENCONTRAMOS FRENTE A LA VIRGEN PARA RENDIRLE HONORES.

¡MIRE JUSTO ALLÁ VIENE EL ÁNGEL DE LA ESTRELLA!



¡AL FIN LLEGAS, PEPITO! SOLO NOS FALTABAS TÚ. YA PUEDO EMPEZAR LA DECLAMACIÓN

JAJA ¡EL QUE FALTABA ERAS TÚ, JORGITO! YO YA LE HICE MIS ORACIONES A LA MICHITA.



Ahora la Mama Negra dirá una oración a la Virgen de la Merced, para agradecer como una vez protegió a la gente de Latacunga del volcán Cotopaxi.



Gloriosa Nuestra Señora de las Mercedes, Madre de Dios, Reina del Cielo. Tú que atendiste desde el cielo los tristes lamentos de los pobres cautivos que gemían sin consuelo en la dura opresión. Enséñanos a valorar nuestra fe cristiana, haznos capaces de amar con caridad mercedaria, conviértenos en portadores de paz.



¡OH, NO! ¡COMENZÓ A LLOVER!

¡TRANQUILA! ES NORMAL. SI LLUEVE CUANDO LA MAMA NEGRA SE REÚNE CON LA VIRGEN ¡SIGNIFICA BUEN AUGURIO! UN AÑO MÁS DE

¡VAMOS A CELEBRAR!



¡Y BUENO AMIGOS, YA LO ESCUCHARON! AHORA LA CIUDAD DE LATACUNGA PODRÁ GOZAR DE OTRO AÑO DE PROTECCIÓN POR SU PATRONA, LA VIRGEN DE LA MERCED.

¡LES INVITAMOS A VENIR ALGÚN DÍA A LA HERMOSA FIESTA DE LA MAMA NEGRA REALIZADA EN SEPTIEMBRE Y NOVIEMBRE!

SARA FUERA.

FIN

DIABLOS DE AYER Y HOY







SABORES DE LA SELVA: FIESTA DE LA CHONTA









EL FESTIVAL DE PINTURA CORPORAL





El abuelo de Nantu era el sabio sanador de su comunidad. Con un papel tan importante, conocía historias transmitidas de generación en generación.







FIN

2 DE NOVIEMBRE: DÍA DE LOS DIFUNTOS

Cada cultura honra la muerte a su modo...pero en el fondo, todas buscan o mismo: recordar con amor



Para Sisa, el 2 de noviembre es mas que una tradicion... es el momento de volver a abrazar a quienes se han ido



Cuando las culturas se encuentran, algo sagrado florece... como un puente entre mundos.



En Ecuador, se honra la muerte con música, comida y gratitud... caminando juntos, vivos y muertos, hacia el recuerdo.



Se canta, se come, se habla... como si nunca se hubieran ido.



No hay fronteras cuando el amor y el recuerdo son sinceros. La música también es puente entre culturas



En cada guagua de pan, en cada sorbo de colada... renace la presencia de los que se han ido.



Vayas donde vayas, encontrarás culturas que honran la vida... incluso en la muerte



SABORES QUE NOS UNEN

ESTA SEMANA
APRENDEREMOS SOBRE
FESTIVIDADES CULTURALES
Y SU IMPACTO EN LA
SOSTENIBILIDAD

FESTIVIDAD DE LA Langosta

PODEMOS HABLAR
DEL FESTIVAL DE LA
LANGOSTA SOSTENIBLE
EN SANTA CRUZ

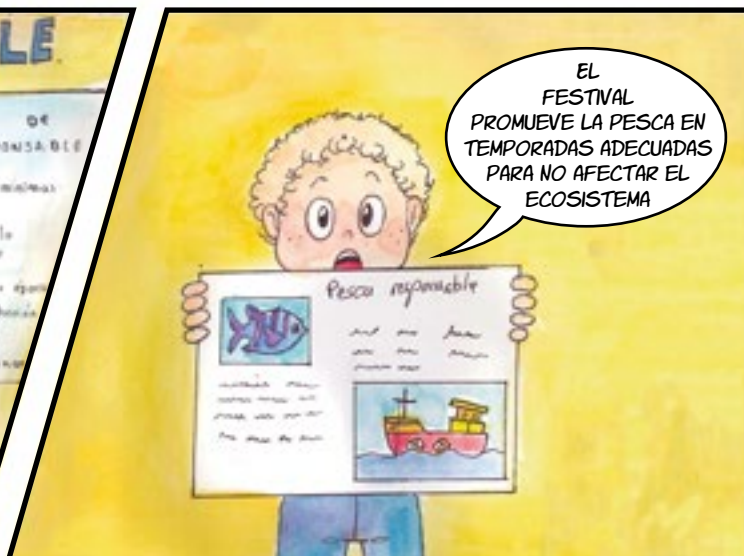
¡NO
LO CONOZCO! ¿DE
QUÉ SE TRATA?

¿TIENE ALGO QUE VER
CON EL MEDIOAMBIENTE?

ESTE FESTIVAL
PROMUEVE LA PESCA
SOSTENIBLE Y EL
CONSUMO RESPONSABLE
DE LA LANGOSTA







Referencias bibliográficas

- Campoverde-Aguirre, R., Carvache-Franco, M., Carvache-Franco, W., & Almeida-Cabrera, M. (2022). Analysis of the Quality of Service in Gastronomic Festivals. *Sustainability*, 14(21), 14605. <https://doi.org/10.3390/su142114605>
- Carvache-Franco, M., Carvache-Franco, W., Borja Morán, J. L., & Contreras Moscol, D. (2018). Tourist demand characterization. Andean cultural festival Inti Raymi (Ecuador). *Journal of Convention & Event Tourism*, 19(3), 248–267. <https://doi.org/10.1080/15470148.2018.1459213>
- Cascante Moreira, M. M., Clavijo Barzola, A. E., & Martin, I. (2019). Evaluación del proceso de elaboración de los monigotes gigantes y de los beneficios para tres artesanos en Guayaquil [Evaluation of the process of making giant dolls and the benefits for three artisans in Guayaquil] [Tesis de grado, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas]. Repositorio Digital ESPOL. <https://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/51591>
- Cazar Ramírez, D. (2024). La construcción del territorio ceremonial en la fiesta de la Yaguarmink'a en Cotacachi [The construction of the ceremonial territory in the Yaguarmink'a festival in Cotacachi]. En T. González, C. Campo Imbaquingo, J. Juncosa & F. García (Eds.), *Antropologías hechas en Ecuador*, Tomo IV. Asociación Latinoamericana de Antropología; editorial Abya-Yala; Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y FLACSO Ecuador. p. 280.
- Clavijo, K. (2020). Chigualos y alaba'os: Cantos para la muerte en la provincia de Esmeraldas. *Edosonía*, 1, 53–57.
- CODEPMOC. (2001). Quiénes somos [Who we are]. <https://redinvestigadores-identidadesnacionales.wordpress.com/2014/07/31/consejo-de-desarrollo-del-pueblo-montubio-de-la-costa-ecuatoriana-y-zonas-subtropicales-de-la-region-litoral-codepmoc/>
- Dávalos, P. (2005). Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y

epistémico [Ecuadorian Indigenous Movement: Political and Epistemic Construction]. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11940>

Dirección del Parque Nacional Galápagos. (2022). Galápagos lidera el camino hacia una pesca artesanal sostenible [Galápagos leads the way towards sustainable artisanal fishing]. <https://galapagos.gob.ec/galapagos-lidera-el-camino-hacia-una-pesca-artesanal-sostenible/>

Ecuador, Presidencia de la República. (2001, abril). Decreto Ejecutivo No. 1394: Creación del Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa (CODEPMOC) [Executive Decree No. 1394: Creation of the Development Council of the Montubio People of the Coast (CODEPMOC)]. Registro Oficial No. 306.

El Mercurio, D. (2017, 30 de mayo). Diablos, guarichas, capariches y danzantes de la Diablada de Píllaro [Devils, guarichas, capariches, and dancers of the Diablada of Píllaro]. Diario El Mercurio, Año 92, Edición 35.096, p. 4B. <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/handle/cidap/1598>

El Universo. (2018, diciembre 30). Atuntaqui y su tradicional ‘Bando’ [Atuntaqui and its traditional ‘Bando’]. El Universo. <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/12/30/nota/7116783/atuntaqui-su-tradicional-bando-bando/>

García Pilán, P. (2021). Tradición católica y ritual festivo: secularización y metamorfosis de lo sagrado [Catholic tradition and festive ritual: secularization and metamorphosis of the sacred]. *Sociología Histórica*, 11(1), 10–41. <https://doi.org/10.6018/sh.488361>

Garcilaso de la Vega, I. (1609/1617). Comentarios reales de los incas [Royal Commentaries of the Incas]. FLACSO Ecuador. <https://flacso.edu.ec/laglobal/es/gabinete/biblioteca/los-comentarios-reales-de-los-incas/>

Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Santa Cruz. (2022, septiembre 15). VII Festival de la Langosta Sostenible de las Galápagos promueve el consumo responsable y pesca sustentable [7th Sustainable

Lobster Festival of the Galápagos promotes responsible consumption and sustainable fishing] [Boletín informativo N.º 135]. Ministerio de Turismo del Ecuador. <https://turismo.gob.ec/vii-festival-de-la-langosta-sostenible-de-galapagos-promovera-el-consumo-responsable-y-pesca-sustentable/>

Gómez-Ullate, M., & Saraiva, S. S. (2024). Festivals and Youth: An Educational Cultural Route to Festivals. *Youth*, 4(1), 369-381. <https://doi.org/10.3390/youth4010026>

Gualinga, P. (2018). *Relatos y rituales del pueblo Shuar [Stories and Rituals of the Shuar People]*. Editorial Andes.

Guerra Serrano, J. A. (2017). Fotoreportaje que evidencia la riqueza cultural andina del Pawkar Raymi en Peguche Imbabura [Photo report evidencing the Andean cultural richness of Pawkar Raymi in Peguche, Imbabura]. [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana].

Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (2007, 11 de diciembre). Fiesta Popular de los Inocentes y Fin de Año [Popular Festival of the Innocents and Year-End] [Acuerdo Ministerial No. 35].

Jerez Pilco, R. A. (2022). *La cocina local en la oferta gastronómica de Santa Cruz, Galápagos (Local Cuisine in the Gastronomic Offer of Santa Cruz, Galápagos)* (Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato).

Jiménez, R. (2025). Representaciones culturales montubias en el cómic: oralidad, memoria y ritualidad fúnebre [Montubio Cultural Representations in Comics: Orality, Memory, and Funeral Rituality]. *Revista Andina de Patrimonio y Educación*, 12(1), 22–34.

Loaiza, I. U. (2016). *La música ecuatoriana en el fortalecimiento de los valores culturales de los estudiantes del 1ro, 2do y 3ro años de bachillerato de la unidad educativa San Juan Bautista del cantón Catamayo. Periodo 2014-2015 [Ecuadorian music in strengthening the cultural values of students in the 1st, 2nd, and 3rd years of high school at the San Juan Bautista educational unit in Catamayo canton. Period 2014-2015]* (Tesis de licenciatura).

tura, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Digital UNL. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/9893>

López-Prados, S., & Saez-de-Adana, F. (2023). El Cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender a la diversidad: Una mirada inclusiva [Comics as a tool to raise awareness about the need to address diversity: An inclusive perspective]. *Ocnos*, 22(1).

Martínez, C. (2020). Mujeres y festividades indígenas: liderazgo y memoria cultural [Indigenous women and festivities: leadership and cultural memory]. *Andina*.

Mero-Alcívar, C., Macías-Cedeño, M., Sornoza-Menéndez, C., Ibarra-Quimi, T., & Zambrano-Macías, J. (2024). Discovering Ecuador: Nature and traditions for young and old explorers. *International research journal of engineering, IT and scientific research*. <https://sloap.org/journals/index.php/irjeis/article/view/2462>

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2021). Fiestas tradicionales del Ecuador [Traditional festivals of Ecuador]. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec>

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). Chigualos: Canciones rituales afrodescendientes del Pacífico [Chigualos: Afro-descendant ritual songs of the Pacific]. Quito: Dirección de Patrimonio Inmaterial.

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2023). Fiestas indígenas de la Amazonía ecuatoriana [Indigenous festivals of the Ecuadorian Amazon]. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/>

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. (2016, 17 de octubre). Viceministra de Movilidad Humana inauguró exposición de la obra de Guayasamín en Ginebra [Deputy Minister of Human Mobility inaugurated exhibition of Guayasamín's work in Geneva]. <https://www.cancilleria.gob.ec/2016/10/17/viceministra-de-movilidad-humana-inauguro-exposicion-de-la-obra-de-guayasamin-en-ginebra/>

- Morales, E. (2020). Género y cultura festiva: mujeres como protagonistas en el Ecuador rural [Traditional festivals of Ecuador]. *Revista Cultura y Territorio*, 4(3), 65–78.
- Narváez, E. (2006). La fiesta del yamor: crónica de un testigo [Yamor festival: Chronicle of a witness]. Centro de Investigaciones Interinstitucionales; UOA; UO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/132906-opac>
- Parra, P. I. A., & Parra, G. J. A. (2025). Corn and Its Dynamics With History and Art, Building a Cultural Imaginary In Ecuador, and its Relationship with the Sustainable Development Goals (SDG). *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(1), e03940. <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n01.pe03940>
- Paucar, B. F. (2021). Reconstrucción de la manifestación cultural de los “Diablos de Alangasí” como aporte al patrimonio turístico de la parroquia de Alangasí, cantón Quito [Reconstruction of the cultural manifestation of the “Diablos de Alangasí” as a contribution to the tourism heritage of the parish of Alangasí, canton Quito] (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana. <http://repositorio.uni7be.edu.ec/handle/123456789/442>
- Rivera, I., López-Guzmán, T., Pérez-Gálvez, J., & Lotero, C. (2017). Gastronomic festivals: attitude, motivation and satisfaction of the tourist. *British Food Journal*, 119, 267-283. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/bfj-06-2016-0246/full/html>
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Revista de Comunicación*, 12(2), 25–38.
- SENESCYT. (2020). Cosmovisiones amazónicas y educación [Amazonian worldviews and education]. <https://www.senescyt.gob.ec>
- Ticket Machu Picchu. (2024). What is the history of Inti Raymi in Peru? [¿Cuál es la historia del Inti Raymi en Perú?]. Ticket Machu Picchu. <https://www.ticketmachupicchu.com/history-inti-raymi-peru/>

- Tséntsak, J. S. J. (2023). Pawkar Raymi retador-Microcuentos infantiles ecuatorianos [Pawkar Raymi challenger - Ecuadorian children's micro-stories]. Centro de Estudios Sociales de América Latina (CES-AL) / Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.
- Turismo Ecuador. (2012). Fiesta de Inocentes y Fin de Año: un referente turístico de Atuntaqui [Festival of the Holy Innocents and New Year's Eve: a tourist landmark of Atuntaqui]. Ministerio de Turismo.
- UNESCO. (2015). Música de marimba y cantos y bailes tradicionales de la región colombiana del Pacífico Sur y de la provincia ecuatoriana de Esmeraldas [Marimba music and traditional songs and dances of the Colombian South Pacific region and the Ecuadorian province of Esmeraldas]. Lista
- Valarezo, J. P., & Escobar, T. (2009). La fiesta popular tradicional del Ecuador [The traditional popular festival of Ecuador]. Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Villagómez-Buele, C., Arteaga-Peñafiel, M., Carvache-Franco, O., Carvache-Franco, W., & Carvache-Franco, M. (2020). Motivation and segmentation of gastronomic events: festival of the Red Crab in Ecuador. *Annals of Leisure Research*, 26, 27 - 43. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11745398.2020.1830421>
- WWF Ecuador. (2022). Pesca sostenible, una práctica social con bajo impacto ambiental [Sustainable fishing, a social practice with low environmental impact]. WWF Ecuador. <https://www.wwf.org.ec/?377870/Pesca-sostenible-una-practica-social-con-bajo-impacto-ambiental>
- Yépez Montúfar, J. A. (2024). Comensalidad, moralidad y ritualidades contemporáneas: la Semana Santa de la gente negra de Telembí en Esmeraldas, Ecuador [Commensality, morality, and contemporary ritualities: Holy Week of the Black people of Telembí in Esmeraldas, Ecuador]. En T. González, C. Campo Imbaquingo, J. Juncosa & F. García (Eds.), *Antropologías hechas en Ecuador*, Tomo IV. Asociación Latinoamericana de Antropología. Abya-Yala.

Capítulo 9

**Sabores que unen:
Gastronomía ecuatoriana
en el aula**

Sabores que unen: gastronomía ecuatoriana en el aula

Tamya De la Torre-Sanipatín¹, Mayerli Vaca-Castillo¹,
Erika Jiménez¹

**¹Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del
Norte, Ecuador**

tmdelatorres@utn.edu.ec, mavacac@utn.edu.ec, ecjimenezc@utn.edu.ec

Introducción

La gastronomía es una forma de expresión cultural que va más allá de la preparación de los alimentos. A través de ella se reflejan los gustos, las normas y la historia que caracterizan a una sociedad (Díaz-Granados, 2023). Estos elementos, a su vez, contribuyen a identificar y clasificar la diversidad cultural de un país. De la misma manera, la gastronomía ecuatoriana se destaca por su originalidad, sabor y variedad, características que han sido fortalecidas por las nuevas generaciones de chefs y comensales, lo que ha consolidado a la cocina como un elemento clave de la identidad cultural del país (Ministerio de Turismo, s.f.). Bajaña (2025) señala que:

La gastronomía no se limita a deleitar el paladar; es un espacio de transmisión de conocimientos, intercambio cultural y experiencias sensoriales. Investigaciones realizadas en los últimos años han demostrado que comprender los modelos de comunicación gastronómica y evolución, puede ayudar a mejorar las prácticas gastronómicas. Las técnicas, recetas y tradiciones culinarias que se transmitieron sin comunicación no habrían alcanzado la modernidad y, por lo tanto, dicho sector no se habría desarrollado. (p.3)

Para Bassante (2023), existen otros factores importantes dentro de la creación de una identidad cultural. Por ello, resalta que:

Las costumbres y tradiciones van muy ligadas al desarrollo de la identidad nacional, estas han permanecido a lo largo del tiempo y se han convertido en una herencia cultural, especialmente las tradiciones manifiestan la plurinacionalidad y pluriculturalidad, que se extiendan a lo largo de todo el territorio ecuatoriano, por lo general en nuestro país las costumbres son ancestrales dentro de las tres regiones, así, por ejemplo en la serranía la tradicional “Pambamesa” que consiste en tender los ponchos de los trabajadores de ese sector al aire libre y sobre ellos colocar los cucayos (comida) para compartir en comunidad. (p. 27)

La recuperación de ingredientes autóctonos en la gastronomía moderna es crucial, ya que busca preservar la biodiversidad y salvaguardar las tradiciones culinarias ancestrales. La diversidad ecológica de estos ingredientes, que han sido utilizados por las comunidades indígenas, se ve amenazada por la globalización gastronómica, que ha llevado al olvido de muchos de ellos (Cáceres, 2024). Es decir, la gastronomía ecuatoriana ha ido evolucionando año tras año, debido a eso, se ha perdido el hilo tradicional del uso de ingredientes propios de nuestra tierra y se ha implementado elementos desconocidos o extraños a nuestro conocimiento.

Según Triviño et al. (2018) “La cocina en Ecuador presenta una gran diversidad, con cada región ofreciendo una rica herencia cultural alimentaria a través de ingredientes que enriquecen los sabores, olores, texturas y colores, a lo largo del tiempo, la gastronomía ecuatoriana ha sido influenciada por los españoles durante la conquista y otras culturas que se han asentado en el país” (p.45). Por lo tanto, el objetivo es promover la identidad cultural y culinaria mediante estrategias que rescaten y difundan la comida típica de los cantones. Para lograrlo, se debe analizar, diseñar estrategias y crear un sitio web que promueva los restaurantes locales (Sánchez, 2023).

De acuerdo con Salazar (2021), “La nación ecuatoriana tiene su origen más remoto en los primeros grupos humanos que se asentaron en lo que hoy es el territorio nacional, desde hace más de doce mil años, llegaron a estas tierras diversos pueblos, provenientes de los cuatro puntos cardinales” (p.15). En este sentido, la identidad cultural del pueblo ecuatoriano se ha definido a través de elementos que reflejan su cultura, como la lengua, que es clave en las relaciones sociales y el

intercambio de ritos y ceremonias propios de cada grupo. Además, este aspecto incluye un conjunto de valores y creencias.

Para Ulloa (2022), “Los pueblos indígenas lograron avances significativos, mostrando un desarrollo cada vez más claro; así, pasaron de ser nómadas a asentarse en un lugar” (p.24). Con este cambio, la agricultura floreció; aprendieron a domesticar animales, cultivar plantas e implementar técnicas ecológicas. Como resultado, las culturas de las regiones costeras y montañosas crearon un sistema de trueque que satisfacía sus necesidades alimenticias.

La identidad cultural es lo que hace ricos a los pueblos de una nación, por ello el Estado debe invertir en el rescate de su biodiversidad, cultura, tradiciones y gastronomía; se debe revalorizar el legado que dejan los antepasados. En este contexto, el objetivo es profundizar en las costumbres culturales, agrícolas y gastronómicas de culturas de la Sierra, como los Quichuas.

Gastronomía, cultura educativa y sostenibilidad alimentaria

La gastronomía representa un componente esencial de la cultura de una región, reflejando su historia, geografía, tradiciones, valores y modos de vida. Cada plato cuenta una historia que se entrelaza con la identidad cultural de una comunidad. La comida es un vehículo para la transmisión de valores culturales y sociales, convirtiéndola en un elemento clave en el turismo cultural educativo. Cuando los turistas participan en eventos gastronómicos degustan alimentos y se involucran en el proceso de aprendizaje sobre la cultura local. La gastronomía, en su intrínseca relación con el turismo, ha evolucionado más allá de una necesidad básica para convertirse en un pilar fundamental del turismo cultural educativo y un catalizador para la sostenibilidad (Evans, 2023).

En el contexto del turismo cultural educativo, la comida es un objeto de consumo y una puerta de entrada a la comprensión de una sociedad. Los turistas buscan experiencias auténticas que les permitan sumergirse en la cultura local, y la gastronomía ofrece una vía inigualable para lograrlo. La participación en talleres de cocina, visitas a mercados tradicionales, degustaciones de productos autóctonos y el conocimiento de las técnicas culinarias ancestrales

son actividades que enriquecen significativamente la experiencia educativa de los turistas (Noguera, 2021).

El aprendizaje experiencial, base fundamental del turismo cultural educativo, se potencia mediante la gastronomía. En otras palabras, los turistas al degustar los platos empiezan a comprender el origen de los ingredientes, los procesos de preparación y el significado cultural asociado a cada alimento (Orduna & Urpí, 2010). Por ejemplo, el estudio de la cocina andina permite a los visitantes entender la cosmovisión de los pueblos indígenas, la importancia de cultivos como la quinua y la papa, y las prácticas de agricultura sostenible que han mantenido la biodiversidad de la región durante siglos.

La gastronomía actúa como un medio para la transmisión intergeneracional del conocimiento. En muchas comunidades, las recetas y técnicas culinarias se heredan de una generación a otra, constituyendo un patrimonio inmaterial invaluable. El turismo cultural educativo, al promover estas prácticas, contribuye a su preservación y revalorización (Reyes et al., 2017). Los chefs locales, agricultores y productores artesanales se convierten en guardianes de este conocimiento, compartiéndolo con los visitantes y garantizando su continuidad. La interacción directa con estos actores permite una comprensión más profunda de la identidad cultural y los desafíos que enfrentan estas comunidades.

La producción y el consumo de alimentos tienen un impacto significativo en el medio ambiente, y la industria turística no es una excepción. La adopción de prácticas alimentarias responsables es esencial para mitigar estos impactos. La sostenibilidad en la gastronomía implica la utilización de ingredientes locales, la reducción del desperdicio de alimentos y la promoción de prácticas agrícolas sostenibles. En este contexto, el uso de ingredientes locales es una buena opción, ya que apoya a los agricultores de la región, reduce la huella de carbono asociada al transporte de alimentos y contribuye a la conservación de la biodiversidad (Comunicación WebJuice, 2023).

Las prácticas alimentarias responsables son fundamentales para el desarrollo de un turismo sostenible. Estas prácticas incluyen la elección de proveedores que utilicen métodos de producción sostenibles, la reducción del uso de plásticos y la promoción de dietas basadas en plantas. Los turistas están cada vez más interesados

en experiencias gastronómicas que sean respetuosas con el medio ambiente y que promuevan la salud. Los viajeros que participan en actividades gastronómicas responsables tienden a valorar más su experiencia y a compartirla con otros, lo que puede resultar en un aumento del interés por el destino. La educación sobre la sostenibilidad en la gastronomía puede inspirar a los turistas a adoptar prácticas similares en sus propias vidas (Repsol, 2023).

La educación juega un papel crucial en la promoción de la gastronomía sostenible dentro del turismo cultural educativo. Las iniciativas educativas que abordan la sostenibilidad alimentaria pueden empoderar a los turistas y a las comunidades locales. La educación sobre la producción de alimentos, el desperdicio y la nutrición puede transformar la forma en que los turistas perciben y consumen alimentos. Los programas educativos que integran la gastronomía y la sostenibilidad pueden incluir talleres sobre cocina sostenible, visitas a granjas orgánicas y charlas sobre la importancia de la biodiversidad alimentaria. Estas experiencias enriquecen el conocimiento de los turistas y fomentan un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente y la cultura local (Reyes et., 2017).

La intersección entre gastronomía, turismo cultural educativo y sostenibilidad ofrece una oportunidad única para preservar el patrimonio cultural y promover un futuro más sostenible. La gastronomía es fundamental en el turismo cultural educativo, actuando como puente entre turistas y la cultura local. A través de experiencias gastronómicas, los visitantes pueden aprender sobre la historia, las tradiciones y los valores de una comunidad. Además, la sostenibilidad se ha convertido en un aspecto esencial de la gastronomía, con prácticas alimentarias responsables que benefician tanto al medio ambiente como a la economía local. La educación sobre la sostenibilidad en la gastronomía es crucial para fomentar un turismo responsable y consciente. Al empoderar a los turistas con conocimientos sobre prácticas alimentarias sostenibles, se puede promover un cambio positivo en la forma en que se consumen y se valoran los alimentos.

Impacto de la globalización en las prácticas alimentarias locales

La globalización ha transformado diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo las prácticas alimentarias locales. Este

fenómeno ha facilitado la interconexión de mercados, culturas y tradiciones, lo que ha llevado a un intercambio significativo de alimentos y costumbres culinarias. Este proceso ha generado preocupaciones sobre la homogeneización cultural y la pérdida de la identidad gastronómica local.

La globalización ha permitido que productos alimentarios de varias partes del mundo estén disponibles en mercados locales, facilitando el acceso a alimentos que antes se consideraban exóticos o inaccesibles. Este fenómeno ha enriquecido las dietas de muchas comunidades al incorporar ingredientes y técnicas culinarias de diferentes culturas (Brodowicz, 2024). Sin embargo, ha impulsado la estandarización de las prácticas alimentarias mediante la proliferación de cadenas de comida rápida y productos industrializados, lo que ha modificado los hábitos de consumo. La disponibilidad constante de alimentos procesados ha contribuido a la disminución del consumo de productos locales y frescos, afectando de manera negativa la salud de las poblaciones y la economía local.

Por otro lado, el intercambio cultural, aunque puede enriquecer las prácticas gastronómicas al incorporar nuevos saberes y técnicas, también puede poner en riesgo la diversidad culinaria al favorecer la homogeneización y la pérdida de tradiciones locales. La adopción de prácticas alimentarias globales ha provocado que muchas comunidades reduzcan la preparación de platos tradicionales, generando una erosión de la identidad cultural (Mathew, 2023). La influencia de tendencias internacionales se manifiesta en la preferencia por alimentos fácilmente reconocibles y consumidos a nivel mundial, lo que ha llevado a que las generaciones más jóvenes se inclinen por la comida rápida en detrimento de recetas y técnicas culinarias heredadas. La pérdida de estas prácticas puede tener un impacto duradero en la cohesión social y en la transmisión de conocimientos entre generaciones.

La economía local ha tenido un impacto significativo debido a la globalización, especialmente en el sector agrícola. La apertura de mercados ha permitido a los productores locales acceder a una audiencia más amplia. Sin embargo, este acceso ha traído consigo la competencia de productos importados que a menudo son más baratos debido a economías de escala (Equipo JLP, 2024). Los agricultores locales enfrentan desafíos para competir con productos alimenticios

importados, lo que puede llevar a la disminución de la producción local y, en consecuencia, a la pérdida de prácticas agrícolas tradicionales. La globalización, al favorecer productos de grandes corporaciones, puede desincentivar la producción local y contribuir a la pérdida de conocimientos agrícolas tradicionales.

Debido a los desafíos que, presentados por la globalización, ha surgido un interés por las prácticas alimentarias sostenibles. Estos se han traducido en un movimiento hacia la valorización de los productos locales y la promoción de la agricultura sostenible. Los consumidores están cada vez más interesados en conocer el origen de sus alimentos y en apoyar a los productores locales. Las iniciativas que promueven la agricultura local y sostenible pueden ayudar a revitalizar las prácticas alimentarias tradicionales. Programas de educación y sensibilización sobre la importancia de consumir productos locales pueden fomentar un cambio en los hábitos de consumo (Cotecna, 2023). La promoción de mercados de agricultores y la participación en la agricultura urbana son ejemplos de cómo las comunidades pueden resistir la influencia de la globalización y fortalecer su identidad cultural.

La tecnología ha desempeñado un papel crucial en la globalización de las prácticas alimentarias. La digitalización ha facilitado el acceso a información sobre alimentos y recetas de todo el mundo. Las plataformas en línea han permitido a los consumidores explorar y experimentar con diversas cocinas, lo que ha llevado a una fusión de sabores y técnicas culinarias (Campos & Castillo, 2024). La tecnología ha permitido a los productores locales comercializar sus productos a través de plataformas digitales. Esto ha abierto nuevas oportunidades para que los agricultores lleguen a consumidores interesados en productos frescos y locales. Sin embargo, la dependencia de la tecnología puede llevar a una mayor vulnerabilidad ante cambios en el mercado global y el riesgo de diluir las tradiciones culinarias.

A pesar de estos desafíos, el creciente interés por la sostenibilidad y la valorización de los productos locales ofrece una oportunidad para revitalizar las prácticas alimentarias tradicionales. La educación y la sensibilización sobre la importancia de consumir productos locales pueden contribuir a la preservación de la identidad cultural y al fortalecimiento de la economía local. La globalización, en este contexto, puede ser vista como un fenómeno que, aunque presenta

riesgos, ofrece oportunidades para la innovación y la resiliencia en las prácticas alimentarias.

Culinaria ritual: comidas en contextos de celebración y rituales ancestrales

La celebración culinaria es un ritual que representa una manifestación de un pilar fundamental en la construcción de identidades, sociales y espirituales. La culinaria ritual se configura como un campo de estudio que explora la profunda imbricación entre la comida, la celebración y los ritos ancestrales. En festividades y reuniones familiares, los alimentos son investidos de significados simbólicos, transformándose en vehículos de conexión con lo sagrado, herramientas de cohesión social y manifestaciones tangibles de cosmovisiones. Estos elementos resaltan la visibilidad de la culinaria ritual en la sociedad (Valarezo, 2009).

Dentro del contexto espiritual y cultural de las comunidades indígenas de Ecuador, la interacción entre las personas y el entorno natural se fundamenta en el respeto, la armonía y la reciprocidad, en lugar de en la supremacía (Torres et al., 2018). Así podemos entender la cosmovisión andina que establece una estrecha relación entre los componentes del entorno natural y la vida diaria. En ella, los alimentos ocupan un rol crucial como fuente de vida, y como un símbolo sagrado y un lazo espiritual. Los alimentos de la *Pachamama* son valiosos para la salud física y el uso medicinal por sus grandes beneficios y propiedades.

La gastronomía en Ecuador presenta una gran variedad, influenciada por su topografía, ecosistemas, comunidades, idiomas y tradiciones. Para los pueblos originarios como los Kichwa, Saraguro, Shuar y otros pueblos originarios, los alimentos son concebidos simplemente tanto como productos agrícolas o ingredientes culinarios, como dones vivos de la *Pachamama* (Madre Tierra), a quien se honra mediante rituales, ofrendas y celebraciones. (CODENPE, 2011).

Uno de los ejes emblemáticos de este vínculo es el maíz, siendo considerado una planta sagrada en los Andes (Revista Mundo Diner, 2021). Más allá de ser un cultivo, el maíz representa vida, fertilidad y continuidad ancestral. Su presencia en preparaciones como la chicha de jora (fermentada y utilizada en ceremonias), las humitas (envueltas

y cocidas como ofrenda) o la tortilla de maíz, simboliza la conexión entre el pasado y el presente, entre los dioses tutelares y la comunidad. Cada uno de estos alimentos, nutre el cuerpo y honra a los dioses protectores de los cerros y montañas, invocados para bendecir las cosechas y garantizar el bienestar colectivo.

Las festividades tradicionales son auténticos espacios para festejar donde se expresa la historia colectiva, la espiritualidad del grupo y la cultura de las comunidades. Muchas de estas celebraciones tienen raíces en las tradiciones indígenas, la Amazonía y la población afroecuatoriana. Los alimentos son parte integral de estos eventos; al ser preparados y degustados durante estas ocasiones, trascienden su función nutricional para convertirse en símbolos de agradecimiento, relación con los ciclos naturales y recuerdo de los ancestros (Álvarez, 2015).

Según el Ministerio de Turismo (2020), cada festividad guarda una profunda relación con el calendario agrícola y espiritual, así como la cosmovisión andina, que reconoce en la tierra, el sol, el agua y los ancestros a fuerzas vivas y sagradas. Así, por ejemplo, el Pawkar Raymi conocida como la Fiesta del Florecimiento, se celebra en el mes de febrero/marzo el renacer de la naturaleza con alimentos frescos de la temporada como el mote, las habas, el choclo, el cuy y la chicha de jora. Todos estos son compartidos en comunidad como ofrenda a la *Pachamama* por el inicio del nuevo ciclo agrícola.

En Ecuador, un país multidiverso, existen varias celebraciones que tienen un significado cultural y espiritual importante. Una de ellas es el Inti Raymi, celebrado en junio, la Fiesta del Sol, que expresa gratitud hacia el *Inti* (el sol), por las cosechas obtenidas (Ministerio de Cultura y Patrimonio, s.f.). Esta celebración es crucial para las comunidades andinas, donde se realizan comidas comunitarias con platos tradicionales como cuy asado, mote y papas en salsa de maní, celebrando la armonía entre la gente y la tierra.

Desde la perspectiva de Ramírez (2024), el Día de los Difuntos, celebrado el 2 de noviembre, simboliza una conexión profunda entre el ámbito físico y el espiritual. En este ritual, se preparan alimentos representativos como las guaguas de pan, figuras de masa que asemejan humanos, y la colada morada, una bebida espesa elaborada

con frutas, especias y maíz morado, que se ofrece a los seres queridos fallecidos.

El Carnaval, aunque con orígenes coloniales y religiosos, ha sido adaptado e integrado por las comunidades indígenas y rurales como un tiempo para festejar la abundancia y agradecer a la tierra (Yuquilema, 2025). Durante esta festividad, se preparan platillos como la fanesca, hornado, mote y una variedad de carnes y granos, que reflejan la generosidad de la naturaleza y el deseo de bienestar colectivo.

Más allá del acto de alimentarse, la preparación y consumo de alimentos en contextos rituales constituye un lenguaje simbólico compartido que refuerza la identidad étnica y comunitaria. Cada ingrediente, técnica culinaria y plato preparado en celebraciones religiosas, rituales o festividades agrícolas es portador de una memoria histórica que une a generaciones. Esta herencia gastronómica, mantiene vivas las tradiciones y transmite valores espirituales, cosmovisiones y formas de entender el mundo que han sobrevivido a procesos de colonización, modernización y homogeneización cultural (Evans, 2023).

Cocina comunitaria y su función en la cohesión social

La cocina comunitaria se refiere a la práctica de personas de distintos géneros que se unen para preparar y compartir alimentos, simbolizando así la unión y el respaldo mutuo (Sianes et al., 2024). Esta práctica se lleva a cabo en momentos significativos, como la inauguración de proyectos, reuniones comunitarias y mingas.

Durante los difíciles días del paro nacional en Ecuador, la espontánea unión de personas para brindar ayuda a quienes llegaban de diversas partes del país fue notable. Un pilar fundamental de este apoyo fueron los comedores populares comunitarios, donde voluntarios cocinaban para los manifestantes. En estos lugares, la comida trascendió su función básica, convirtiéndose en una representación de unidad, apoyo y lucha, demostrando que la comida puede ser un auténtico acto de generosidad y camaradería (Reiner et al., 2019). Es relevante destacar cómo, si bien tradicionalmente los indígenas cultivan la tierra para abastecer a las ciudades, en esta ocasión fueron los mestizos quienes prepararon la comida para ellos, en un gesto de gratitud. Se

recordó la capacidad de la comida para conectar a las personas al final de cada día, fomentando un ambiente de paz, unidad y felicidad. Así, los comedores populares comunitarios, alimentaron a los presentes, y forjaron vínculos entre personas de diferentes orígenes, demostrando que, incluso en las situaciones adversas, es posible construir comunidad a través del cuidado mutuo y la solidaridad.

Los comedores populares en Latinoamérica poseen una larga tradición como espacios de organización social y resistencia en contextos de crisis y represión. Originados durante dictaduras y épocas de escasez en países como Chile, estos comedores comunitarios trascendieron su rol como simples lugares para compartir alimentos; se convirtieron en emblemas de decoro, camaradería y lucha contra la desigualdad social. En movilizaciones recientes, tanto en Chile como en otros países, estos comedores han resurgido como instrumentos colectivos que fortalecen los lazos vecinales y apoyan la protesta social, impulsados en gran medida por la participación de las mujeres (Veintimilla, 2024). Más allá de su propósito nutricional, encarnan una acción política que desafía regímenes injustos y construye opciones basadas en la cooperación y el cuidado mutuo. De esta manera, el comedor comunitario se ha consolidado como un espacio esencial para tejer redes de apoyo y preservar la dignidad en tiempos de inestabilidad social.

En Ecuador, existen diversos proyectos comunitarios que buscan mejorar la calidad de vida de las poblaciones locales mediante iniciativas que promueven la salud, la cultura y la integración social. Un ejemplo de ello es el proyecto de la comunidad de Miraloma, en la parroquia de Punín, Riobamba, que busca optimizar los comedores comunitarios. Esta iniciativa cuenta con el apoyo del ayuntamiento y la administración del PNUD. Su objetivo principal es concienciar a las madres de la comunidad sobre la importancia de incluir todos los grupos de alimentos en su dieta, promoviendo la creación conjunta de comidas nutritivas (Peraza et al., 2019).

De la nutrición, el proyecto busca rescatar y preservar los alimentos característicos de la zona, conectando la alimentación con los conocimientos ancestrales y comunitarios que rodean las costumbres culinarias tradicionales con el fin de promover una dieta equilibrada y que contribuya a la preservación del patrimonio cultural local. El proyecto reconoce que la alimentación es una actividad social

importante que apoya a la construcción de comunidad: cocinar y compartir alimentos fortalece la confianza, la solidaridad y la reciprocidad. Estas acciones buscan fortalecer el bienestar colectivo y la unidad social, restaurando valores y vínculos que en ocasiones se han visto debilitados (Torres, 2020). En definitiva, brindan un apoyo integral a la comunidad combinando el fortalecimiento social, la recuperación cultural y la educación nutricional.

Relatos de origen de platos típicos ecuatorianos

Ecuador es un país megadiverso, con maravillosos lugares turísticos, monumentos históricos, cuenta con una mega gastronomía en cada una de las regiones que lo componen. Esta diversidad se refleja en su riqueza gastronómica la cual es una mezcla de tradiciones indígenas, coloniales, afrodescendientes incluyendo migrantes. Antes de la colonización, los pueblos originarios usaban productos agrícolas como maíz, papa, yuca y maní. Sin embargo, después de la llegada de los españoles, se introdujeron ingredientes como trigo, cerdo y especias, dando origen a nuevos sabores. Esta fusión cultural permitió el surgimiento de platos típicos como el locro, el hornado y el ceviche. Cada región del país ha desarrollado su propia identidad culinaria, influenciada por factores climáticos, geográficos y socioculturales. La gastronomía ecuatoriana cumple un rol esencial en la transmisión de memoria y tradición, por lo que su estudio y difusión son fundamentales para valorar su diversidad y entenderla como un símbolo de identidad nacional.

Con respecto a los orígenes de los platos típicos ecuatorianos, uno de los más representativos de la región Costa es el encebollado. MINTUR (2018) plantean que este plato es una sopa caliente que lleva albacora, yuca, cebolla, y cilantro. Se sirve acompañado de chifles y en algunos lugares con arroz blanco y pan dependiendo del lugar. En los años 70 surge en la provincia del Guayas, concretamente en Guayaquil. La primera forma del encebollado fue una alternativa económica al ceviche tradicional. Este plato se extendió por la ciudad en diversos sectores urbanos, ganando popularidad como remedio para aliviar el chuchaqui. Actualmente es uno de los platos más tradicionales del Ecuador, que se lo puede degustar a nivel nacional en huecas, mercados y restaurantes.

En la región Sierra, uno de los alimentos de mayor relevancia cultural y nutricional es el cuy, con carne de beneficios para la salud. En el libro nombrado Cuy: Carne Divina. Cortés (2020) detalla que dicho animal fue domesticado entre los años 5000 y 57000 años a. C., en la sierra Andina, su característica más resaltante es su carne saludable con bajo contenido en grasa y colesterol, rica en vitaminas y minerales, tales como: omega 3, hierro, vitaminas a, b1, b2, b6, b12, c, d, e, k, así como, provee ácido fólico, pantoténico, calcio, fósforo, etc. El mismo autor, denomina al cuy como “carne divina”, sirve para curar malestares de la garganta, enfermedades pulmonares, orzuelos, insomnio y tuberculosis. Ciertos estudios encontraron que su consumo puede prevenir el cáncer, y lo definen como “Suprema Medicina”, en palabras coloquiales, “Santo Remedio”.

En la región Amazónica, uno de los platos más representativos es la *uchumanka*, una sopa picante con ingredientes ancestrales. Riera y Vélez, (2022) mencionan que la *Uchumanka* es un plato típico de origen prehispánico, el cual es una sopa picante elaborada con pescado o gallina ahumada y ají, va acompañada con palmito que le da un toque especial y se sirve con yuca, plátano o papa nativa cocinada. En la lengua indígena, la palabra *Uchu* significa ají y *Manka* olla o comida, de ahí proviene su nombre. Este plato ancestral amazónico es el plato típico emblemático de la Provincia de Orellana. Antiguamente este plato se elaboraba con carne y/o pescado, que se sirve en fiestas u ocasiones especiales y los turistas lo pueden encontrar y degustar al visitar emprendimientos comunitarios y restaurantes de comida típica de Orellana.

Dentro de la región insular, se encuentran varios platos tradicionales y deliciosos, especialmente, relacionados con los mariscos. Uno de ellos es la langosta. MINTUR (2018), indica que la langosta es parte de la gastronomía de las Islas Galápagos, apetecida por su sabor, calidad y suavidad de su carne, rica en vitaminas, minerales y baja en grasa. Una de sus presentaciones es en salsa de mariscos. Su preparación consiste en partir la langosta por la mitad y sazónarla con hierbitas; luego, cubrir con una salsa de mariscos [camarón, pulpo y calamar] y hornear por 15 a 25 minutos. Se sirve acompañado con ensalada y arroz. Para la captura y comercialización de la langosta debe alcanzar una longitud de 26 centímetros o una longitud de 15 cm de la cola.

Algunos ejemplares pueden llegar a medir hasta 45 cm y pesar 7 kilos. Su consumo responsable y sostenido hace que este crustáceo se sirva en los meses de julio y diciembre, según el monitoreo de la Dirección del Parque Nacional Galápagos.

Se destaca que la gastronomía ecuatoriana es una expresión viva de su diversidad cultural y geográfica. Cada región aporta platos únicos que mezclan tradiciones indígenas, coloniales y afrodescendientes. En la Costa, el encebollado es una sopa tradicional con albacora y yuca; en la Sierra, el cuy es valorado por sus propiedades nutricionales; en la Amazonía, la *uchumanka* destaca como sopa ancestral con ají y carnes ahumadas; y en Galápagos, la langosta es símbolo de la riqueza marina del lugar. Estos platos reflejan la historia, los recursos y la identidad de sus pueblos, siendo parte esencial del patrimonio cultural ecuatoriano.

Uso de las plantas medicinales y comestibles en la cocina tradicional ecuatoriana

En Ecuador, se reconoce la existencia de más de quinientas especies de plantas con propiedades curativas, y se estima que alrededor del 70 % de la población las utiliza con fines medicinales para mejorar su salud. Desde hace tiempo, las plantas medicinales han sido un pilar fundamental en las culturas nativas de la selva amazónica, aunque cada vez son más importantes en el cotidiano vivir de los habitantes del Ecuador.

En las culturas andinas, se cree que todo ser vivo, ya sean personas, animales o plantas, posee un espíritu y una fuerza vital. Las plantas han desempeñado un papel crucial en la vida de las personas, al proporcionar alimento, aliviar dolencias y formar parte en rituales y ceremonias de profundo significado espiritual.

En Ecuador, la naturaleza, conocida como Pachamama, es profundamente respetada, a partir de la convicción de que todos los elementos del entorno están profundamente interrelacionados. Antes de la aparición de la medicina contemporánea, los pueblos originarios dependían exclusivamente de los recursos que ofrecía el entorno natural.

En una observación cuidadosa y de la experiencia acumulada a lo largo de generaciones, lograron conocimientos complejos sobre el uso terapéutico de varias especies vegetales y otras prácticas curativas. Este conocimiento era cuidadosamente preservado por los chamanes o curanderos, quienes transmitían sus enseñanzas a las siguientes generaciones y era respetado por su conocimiento y su contribución en la preservación del equilibrio con la tierra (Potts, 2025).

Desde la antigüedad, las sociedades humanas han recurrido a las plantas con fines curativos. La capacidad de observar el entorno e identificar patrones permitió a distintas culturas identificar las propiedades terapéuticas de ciertas plantas. En la antigüedad, la falta de comprensión de su funcionamiento llevó a que sus efectos fueran atribuidos a las fuerzas mágicas o divinas. En contextos donde el acceso a servicios médicos resulta limitado o inalcanzable, la medicina tradicional y la fitoterapia continúan siendo la principal fuente de atención sanitaria.

En muchas regiones del mundo donde el acceso a servicios de salud modernos es limitado o inexistente, la medicina tradicional y la fitoterapia siguen desempeñando un rol esencial como principal forma de atención sanitaria. Este conocimiento ancestral se mantiene vigente y ha adquirido relevancia en contextos urbanos y desarrollados, donde el interés por las plantas medicinales ha crecido de manera significativa.

Este aumento está estrechamente vinculado a la percepción generalizada de que lo natural es inherentemente beneficioso para la salud. No obstante, esta visión idealizada puede resultar problemática, ya que el uso inadecuado de preparados herbales, sin supervisión profesional, puede provocar efectos adversos, intoxicaciones por sobredosis o interacciones negativas con otros tratamientos médicos, como advierten Kongkaew et al. (2024).

Varios estudios etnobotánicos señalan que en Ecuador el uso de plantas medicinales es una práctica ancestral, ligada a los saberes tradicionales de sus comunidades. Estas especies vegetales representan un recurso terapéutico natural y un patrimonio cultural que se transmite de generación en generación.

A continuación, en la Tabla 8, se describen algunas de las plantas más reconocidas y sus propiedades medicinales:

Tabla 8

Plantas medicinales ancestrales utilizadas en Ecuador

Nombre común	Uso principal	Propiedades medicinales
Sangre de drago	Cicatrización de heridas	Su resina rojiza promueve la regeneración de tejidos y actúa como antimicrobiano
Uña de gato	Alivio de la artritis	Posee efectos antiinflamatorios y fortalece el sistema inmunológico
Valeriana	Trastornos del sueño	Reduce la ansiedad e induce el descanso
Matico	Afecciones respiratorias y digestivas	Actúa como antiinflamatorio y cicatrizante interno
Wasai	Salud renal	Favorece la depuración de toxinas y protege los riñones
Lapacho	Infecciones y apoyo oncológico	Presenta propiedades antimicrobianas y antioxidantes
Moringa	Nutrición general	Rica en vitaminas, minerales y antioxidantes
Achiote	Salud digestiva y prevención de defectos congénitos	Contiene carotenoides y compuestos protectores celulares
Ishpingo	Salud digestiva y antifúngica	Combate hongos y mejora procesos digestivos
Curaré	Tratamiento neuromuscular	Utilizado en dosis controladas como relajante muscular

Fuente: Adaptado de Armijos et al. (2022).

Las infusiones medicinales y el uso de plantas curativas constituyen un componente fundamental de las prácticas tradicionales en Ecuador. Por ejemplo, el té de Guayusa, popular en la Amazonía, proporciona energía sin causar agitación y fortalece el cuerpo con sus antioxidantes. La coca, aunque de uso es más común en otros países andinos, se utiliza para aliviar el mal de altura y aliviar molestias digestivas. La horchata, ampliamente consumida en la sierra, es una bebida compuesta por diversas hierbas con efectos antiinflamatorios e incluso anticancerígenos. El té de anís lo usan por sus beneficios digestivos y antibacterianos, y el de cedrón se usa por su calmante digestiva. Estas infusiones reflejan conocimientos ancestrales profundamente enraizados, siguen desempeñando un papel vital en la salud de muchas poblaciones del país (Potts, 2025).

El uso de hierbas y elementos naturales ha demostrado ser valioso en el tratamiento de diversas dolencias, impulsando el desarrollo de métodos avanzados como la fitoterapia. Cuando la medicina tradicional no es suficiente, algunas comunidades recurren a prácticas de sanación energética, estableciéndose como una opción complementaria. En zonas como Cañar, esta costumbre milenaria se mantiene vigente gracias a la abundancia de vida natural. Los curanderos y los habitantes locales han protegido y aprovechado sus conocimientos sobre las plantas medicinales por generaciones para cuidar la salud de la gente.

Este saber ancestral corre el riesgo de perderse por la falta de registros, el desconocimiento general y peligros como el uso incorrecto de las plantas, el cambio climático y la pérdida de espacios naturales, lo que amenaza la supervivencia de estas especies. Por esta razón, la investigación pretende ubicar, representar y localizar las plantas medicinales en su entorno natural y en jardines domésticos. Por eso se necesita examinar el suelo, caracterizar la vegetación, reconocer sus cualidades curativas y su valor cultural. Este registro ayudará a la protección, reproducción y uso responsable de las plantas medicinales en la región. (Aguaiza & Simbaina-Solano, 2021).

Debido a que en muchas áreas rurales el método más accesible para lidiar con dolencias es el empleo de hierbas curativas, resulta imprescindible llevar a cabo su cultivo en la región o directamente en su entorno natural. En este contexto, esta investigación pretende revelar la abundancia de recursos naturales que enfrentan problemas de salud en las zonas rurales, enfatizando su aplicación, que permite analizar y legitimar la práctica de la medicina ancestral y respaldar las alternativas que surgen.

En la provincia de Los Ríos la investigación se centró en la identificación de especies vegetales utilizadas como remedios tradicionales y en la evaluación del impacto de su uso en la salud de la población local. Los hallazgos han contribuido al conocimiento de la verdadera situación de salud que experimenta la población rural, que consiste principalmente en tratar sus enfermedades mediante prácticas curativas tradicionales (Gallegos, 2017).

Conclusiones

La gastronomía constituye un medio para promover el diálogo intercultural, ya que concentra múltiples dimensiones del patrimonio inmaterial: saberes ancestrales, prácticas comunitarias, vínculos intergeneracionales e identidades locales. Incorporar la cocina tradicional en el aula permite conectar la experiencia educativa con el entorno sociocultural de los estudiantes, fomentando aprendizajes significativos y el reconocimiento del otro desde una perspectiva sensible, tangible y cotidiana.

La enseñanza basada en la diversidad gastronómica del Ecuador favorece el respeto por las distintas culturas presentes en el territorio nacional. La exploración de recetas, ingredientes y costumbres culinarias regionales visibiliza la riqueza étnica del país, al tiempo que combate prejuicios y estereotipos. Este tipo de prácticas educativas también contribuyen a revalorar los aportes de pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios y mestizos, promoviendo un enfoque de equidad y pertenencia en el discurso escolar.

Las actividades pedagógicas centradas en la cocina deben ir más allá de lo demostrativo o recreativo. Cuando se vinculan a procesos investigativos, proyectos interdisciplinarios o experiencias de trabajo colaborativo, pueden fortalecer competencias cognitivas, afectivas y comunicativas. Además, la cocina en el aula fomenta habilidades sociales como la cooperación, la escucha activa, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, posicionándola como una herramienta educativa integral.

Para que la gastronomía adquiera un valor pedagógico real en el contexto escolar, es necesario integrar de manera estructurada dentro del currículo intercultural. Esto implica trabajar con metodologías participativas que involucren a las familias, sabios locales y portadores de tradición, así como generar espacios de diálogo entre generaciones. Al convertir el aula en un laboratorio cultural en el que se cocinan conocimientos y se degustan identidades, se contribuye a una formación más humana, crítica y comprometida con la diversidad.

Cómic

Sabores que unen: Gastronomía ecuatoriana en el aula

El Encebollado mágico	520
Zambo de dulce: La diversidad andina	523
Uchumanka: El sabor de la selva	528
Maito: gratitud en cada bocado	534
Encocado de camarón: delicias que traspasan fronteras	537
Doctor cuy: El sanador de enfermedades	541
Chontacuro: Un bocado de valentía	547
Tradición en cada sorbo: La chica de yuca	551
Entre hojas y sabores: Las humitas:	553
Hornado: El plato estrella	556
Llapingachos: Cocinando en silencio	559
Chugchucara: sobre rieles	562

EL ENCEBOLLADO MÁGICO



Día del concurso, cocinando en la escuela.



Los alumnos están un poco desesperados.



Aportación de los ingredientes.





Día del concurso, patio de la escuela.

TIENE
UN SABOR ÚNICO.
REFLEJA LA RIQUEZA DEL
ECUADOR.



Agradecimiento.

Después de que el jurado califica todos los platos típicos preparados, deciden que la región Costa es la ganadora con la preparación del encebollado.



NO
NOS OLVIDEMOS
QUE LA COMIDA UNE
CULTURAS Y
TRADICIONES.

FIN

ZAMBO DE DULCE

DE
ACUERDO, ENTONCES
HAREMOS EL ZAMBO DE
DULCE. UNO DE LOS PLATOS
TÍPICOS DE LA SIERRA.

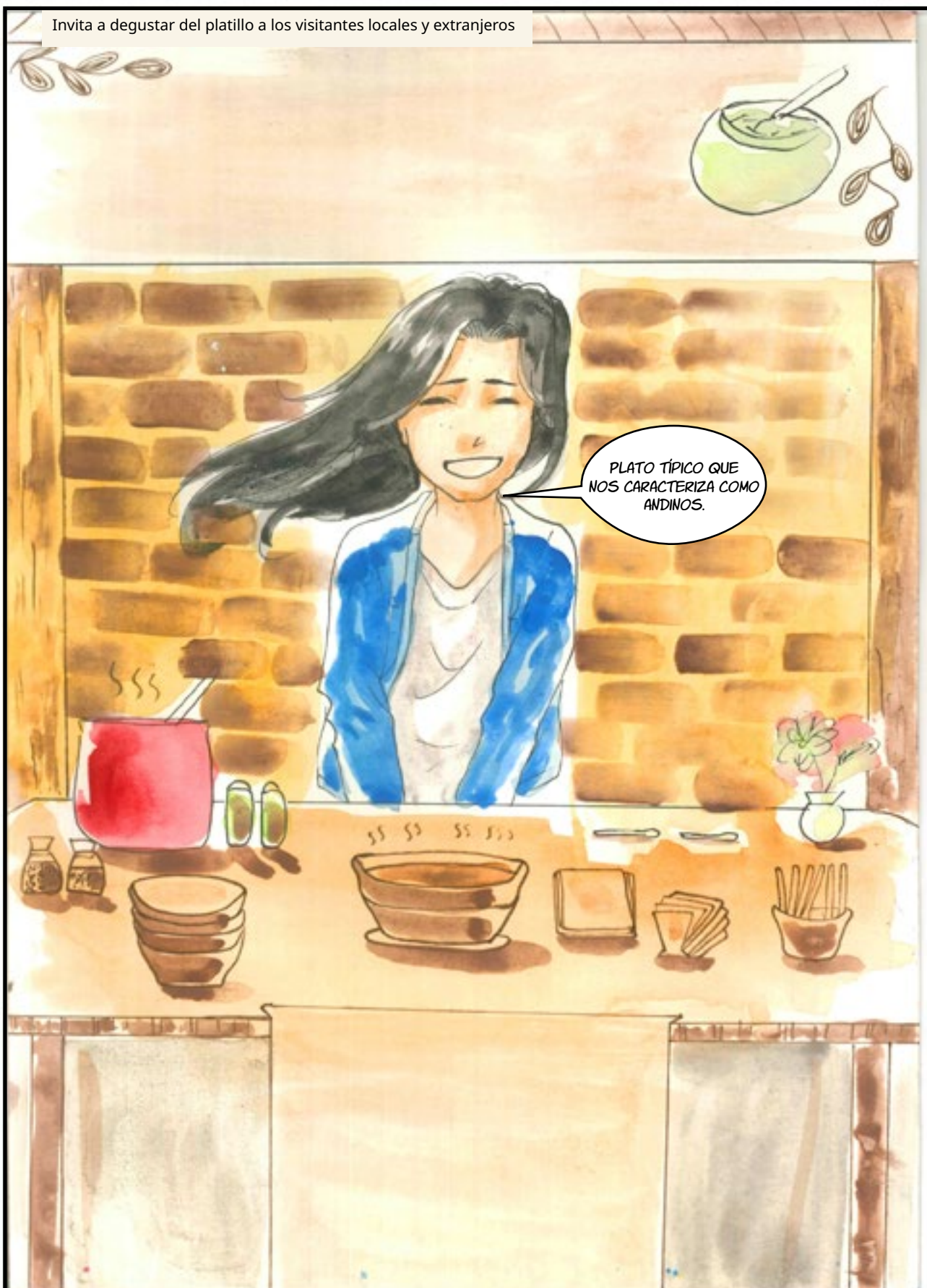
MAMÁ,
TENGO QUE HACER UN
PLATO TRADICIONAL PARA LA
FERIA GASTRONÓMICA DEL
COLEGIO.

HABRÁN VISITANTES
DE TURQUÍA.

La mamá empieza a cocinar con los ingredientes que más se utilizaban, zambo, canela, anís, leche y azúcar morena



Invita a degustar del platillo a los visitantes locales y extranjeros



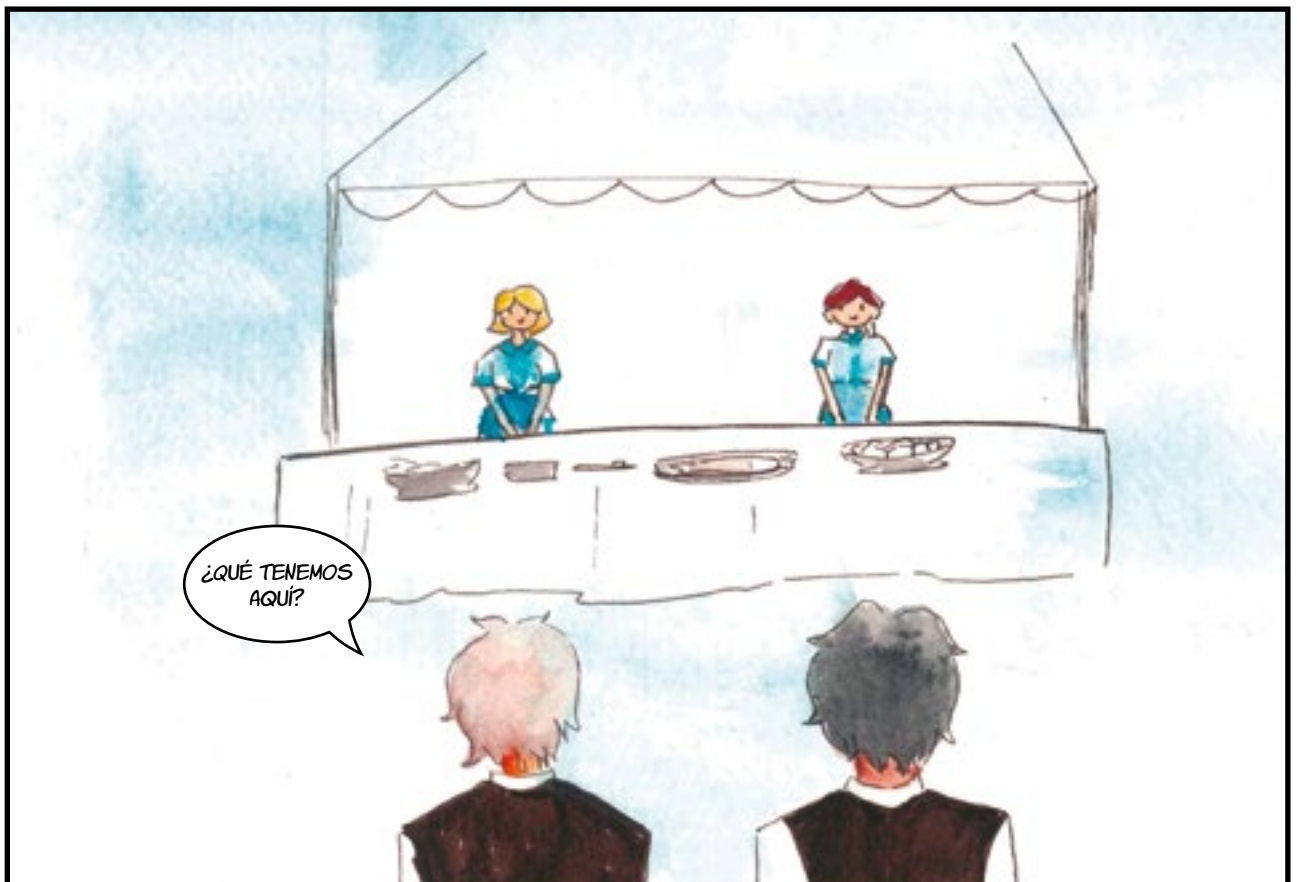


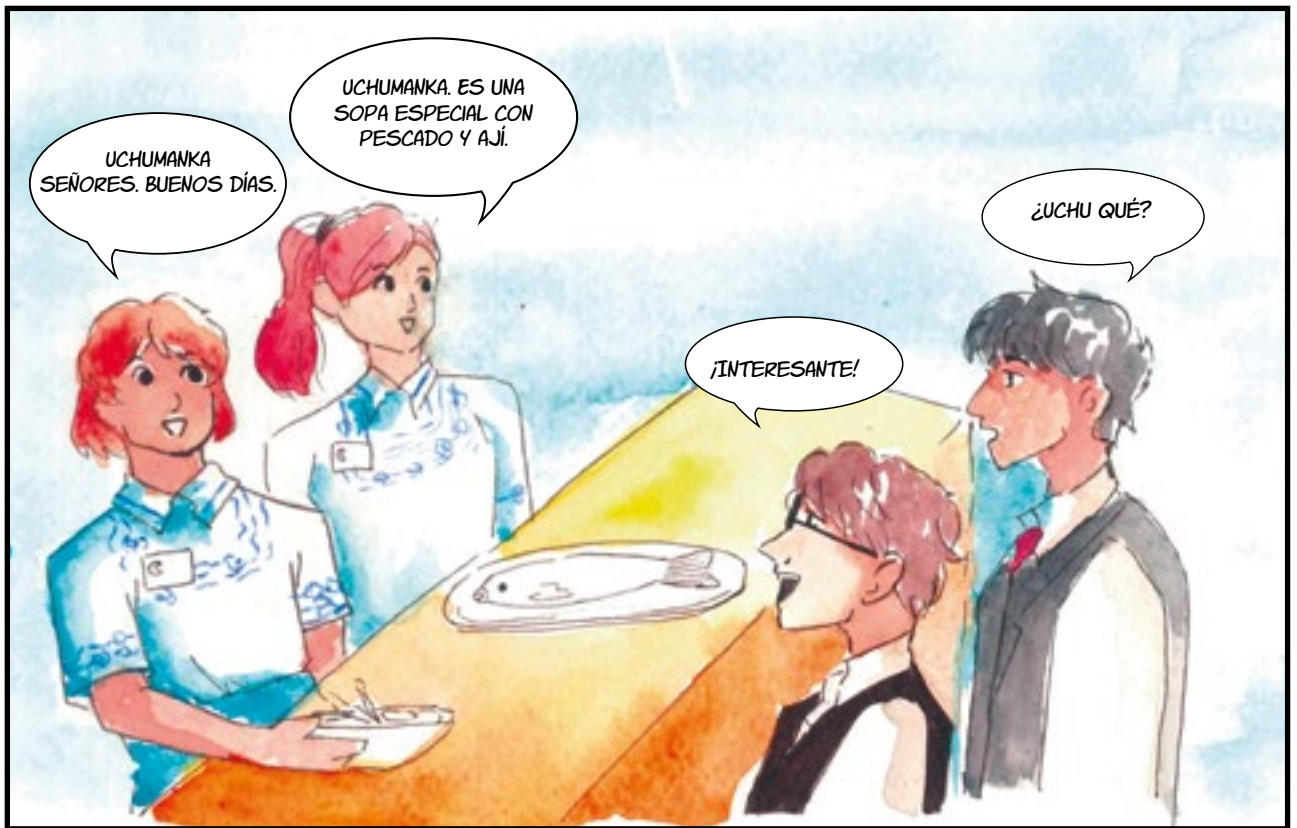


UCHUMANKA: EL SABOR DE LA SELVA

El primero de bachillerato decide preparar el Uchumanka, un plato típico de la Amazonía. El plato se presentará en la feria gastronómica del colegio.













MAITO: GRATITUD EN CADA BOCADO

QUERIDA MAMITA.
AHORA QUE HEMOS
TERMINADO NUESTROS ESTUDIOS,
HEMOS DECIDIDO ALGO.

YA
SOMOS COCINEROS
PROFESIONALES.

COCINAREMOS MAITO
PARA COMPARTIR CON LA
FAMILIA Y LAS DEMÁS PERSONAS
QUE NOS APOYARON.

INVITARÉ A MI
NOVIO DE ALEMANIA

ME
PARECE MUY
BIEN HIJOS.

Decisión de preparar un plato típico amazónico para agradecer.

Preparando el maito en la cocina de leña de la mamá.

ME
EMOCIONA COMPARTIR
ESTA RICA COMIDA
PREPARADA CON LOS
PRODUCTOS DE NUESTRA
TIERRA.

AUNQUE TENDRÉ
QUE EXPLICARLE A MI
NOVIO SOBRE EL
MAITO.



ESTOY
FELIZ PORQUE
APRENDIERON A SER
AGRADECIDOS.

EMPECEMOS
A SERVIR LA
COMIDA.

GRACIAS A TI
MAMÁ, POR
INCLUCARNOS TODOS
LOS VALORES.

BUENO
MAMÁ.



Sirviendo los respectivos platos para los presentes.

Degustación de la comida preparada por los jóvenes.

PREPARAMOS EL
MAITO PARA
COMPARTIR CON
TODOS USTEDES.

¿Y
EL MAITO ES
UNA SOPA?

NO.
EL MAITO ES UNA
PREPARACIÓN DE
PESCADO CON VEGETALES
ENVUELTOS EN HOJAS
DE BIJAO.

Y NO
SE UTILIZA OLLAS,
SE DEBE ASAR EN UNA
PARRILLA.

¡BUEN
PROVECHO!



Felicitan a los jóvenes
graduados.

LE
FELICITO POR SER
AGRADECIDA Y NO
OLVIDARSE DE QUIENES
LE APOYARON.

FELICITACIONES
AMIGO, ERES UN
EJEMPLO DE HUMILDAD.



TENEMOS
BUENAS
NOTICIAS

CONSEGUIMOS
QUE UN PROGRAMA
DE TELEVISIÓN NOS
INVITE A FORMAR PARTE
DE UN CONCURSO DE
COCINA.

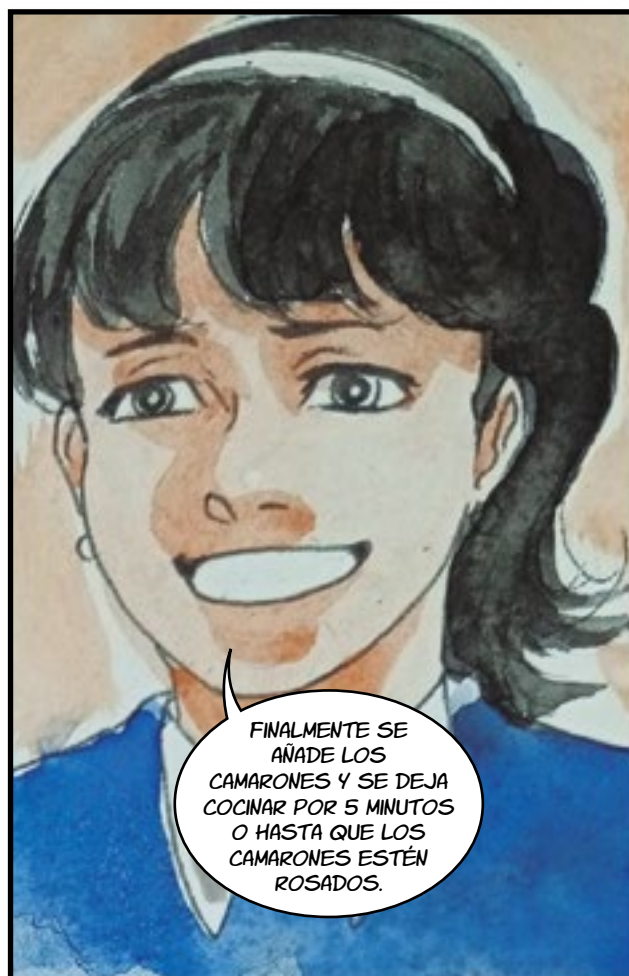
PREPARAREMOS EL
ENCOCADO DE CAMARÓN Y
LES INVITAMOS A
PRESENCIAR ESTE
CONCURSO.

Agradecen por asistir y los invitan a un programa de concurso de cocina.

FIN

ENCOCADO DE CAMARÓN, DELICIAS QUE TRASPASAN FRONTERAS





Empiezan a cocinar.



POR FAVOR, A TODOS LOS CONCURSANTES ACERCARSE CON SUS RESPECTIVOS PLATILLOS HACIA LA MESA DE LOS JURADOS CALIFICADORES.



Se termina el tiempo de participación.



Todos los participantes se acercan.



Empiezan a degustar cada plato preparado. Luego se dirigen a una sala para tomar la decisión final y asignar los ganadores.



Informan que el equipo ganador es el que preparó el encocado de camarón porque les encantó la creatividad y preparación, además la buena descripción que dieron.

Salтан de felicidad y aplauden muy emocionados por haber ganado y agradecen al jurado.



Agradecimiento y entrega del premio.



AGRADECEMOS MUCHO POR EL GRANDIOSO PREMIO QUE NOS ENTREGAN.

MUCHAS GRACIAS POR DESIGNARNOS COMO GANADORES. ESTAMOS MUY CONTENTOS.

Felicita a los ganadores.



LES FELICITO JÓVENES, AHORA SERÁN MERECEDORES DEL PREMIO, ES UN PASE GRATUITO A UNA DE LAS GRANJAS MÁS GRANDES QUE POSEE EL PROPIETARIO DEL PROGRAMA.

PUEDEN LLEVAR A UN ACOMPAÑANTE. EL VIAJE SERÁ DENTRO DE 2 SEMANAS.



PEFECTO. LLEVARÉ A MI NOVIO DE ALEMANIA QUE LLEGA DE VIAJE DENTRO DE 1 SEMANA.

FIN

DOCTOR CUY: EL SANADOR DE ENFERMEDADES



Dos semanas después, el guía espera a los ganadores.



Llegan los jóvenes y el acompañante.



HOY
CONOCEREMOS LAS
MARAVILLAS DEL CUY,
VAMOS A CONOCER TODA
LA GRANJA.



WOW! LA GRANJA
ES MUY GRANDE.

¡QUE EMOCIÓN!
EN ALEMANIA LOS CUYES
SON MASCOTAS.

Visitan todas las instalaciones y se dirigen al establecimiento de los cuyes.



Llegan al establecimiento de los cuyes.

EN
ALEMANIA, LOS
CUYES SON
MASCOTAS
¿VERDAD?

SI,
SON ANIMALES
DOMÉSTICOS.

MIRA
HAY MUCHOS
CUYES, ES
ASOMBROSO.

LOS PRIMEROS CUYES
SON CONSIDERADOS DE
RAZA, TIENEN 7 DEDOS.



EN
EL FOLLETO
ENCUENTRAS MÁS
INFORMACIÓN.

AQUÍ
ESTÁN TODOS LOS
BENEFICIOS DE LA CARNE DE
CUY.

Ven la cartelera informativa.



¡WOW!
NO SABÍA NADA
DE ESTO.



SUS
BENEFICIOS HACEN
HONOR A SU NOMBRE
"DOCTOR CUY"



ES
TODO POR HOY.
ESPERO HAYAN APRENDIDO
TODO SOBRE EL CUY.

Finalizan el recorrido.



ME
ENCANTÓ CONOCER
MÁS SOBRE EL CUY. NO
SABÍAMOS QUE PODÍAMOS
COMERLO, AHORA LO
HARÉ



ME
ALEGRO QUE LES
HAYA GUSTADO VENIR
ACÁ.



DESDE
HOY COMERÉ MUCHA
CARNE DE CUY, GRACIAS SEÑOR.



HAREMOS
MARAVILLAS CON
LA CARNE DE CUY,
GRACIAS.



Se despiden y se van.



FIN

CHONTACURO: UN BOCADO DE VALENTÍA



Caminan hacia la zona de demostración.



¡QUE INTERESANTE!

EN MI COMUNIDAD, SE RECOLECTAN CON RESPETO. LA NATURALEZA SIEMPRE NOS DA LO QUE NECESITAMOS.

ES PROTEÍNA PURA.

Y CUANDO ALGUIEN ESTÁ ENFERMO, LE DAN CHONTACURO PORQUE TIENE MUCHA GRASA BUENA.

Observan la preparación tradicional.



VAMOS A ASARLOS EN PALILLOS Y SOBRE EL FUEGO.

HUELE DIFERENTE... PERO SE VE CRUJIENTE.

YO LE TENGO CARÍÑO, PORQUE ME RECUERDA A LAS REUNIONES FAMILIARES.

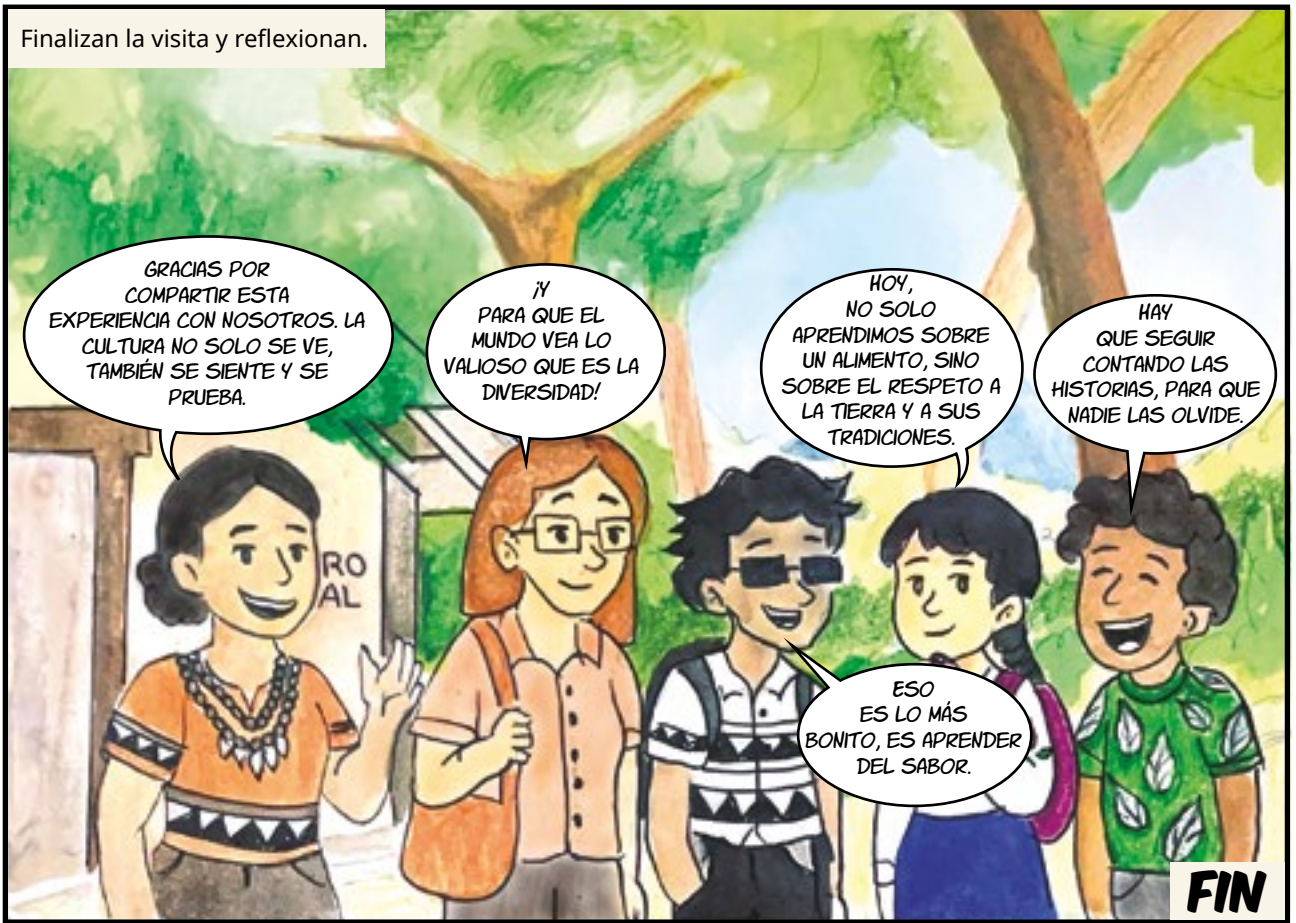
CADA BOCADO CUENTA UNA HISTORIA, UNA QUE HOY SERÁ TAMBIÉN LA DE USTEDES.

Visitan la cartelera informativa.



Hora de probar el chontacuro.

Finalizan la visita y reflexionan.



TRADICIÓN EN CADA SORBO: LA CHICHA DE YUCA





QUIERO SABER
CÓMO SE
PREPARA.

PRIMERO SE COSECHA,
PELA Y LAVA LA YUCA, LUEGO
SE LE PONE A COCINAR.



¡ANDRÉS!
PERO ESTO NO
TIENE NADA DE
INTERESANTE.

CRÉEME QUE
SÍ, ESPERA.



¿LUEGO LO
LICUAN?

NO,
AQUÍ NO HAY
LICUADORAS.



¡QUE!
¿ENTONCES COMO
LO HACEN?

AQUÍ VIENE LO
INTERESANTE.



¡ASOMBROSO!
Y COMO EXPERIENCIA EN
GASTRONOMÍA, ESTO LES AYUDARÁ
A FERMENTARLA ¿NO?

SÍ, EXACTO, LO DEJAMOS DE HACER
CUANDO ESTÁBAMOS EN PANDEMIA PERO LO
RETOMAMOS POR TRADICIÓN.

EN OTRAS PARTES DE
LA AMAZONÍA TAMBIÉN UTILIZAN
EL MASO PERO SE DEMORA
MÁS EN FERMENTAR.



CLARO,
ENTIENDO.

NO PUEDO CREER
QUE NO TE
SORPRENDAS ¡ES UNA
BEBIDA TRADICIONAL!

PRIMO, YO SOY DE CHILE Y
EN UNA COMUNIDAD A LA QUE FUI
TAMBIÉN HACÍAN CHICHA PERO DE FRUTAS.
LO QUE EN REALIDAD ME SORPRENDE ES
QUE AQUÍ LO HACEN CON YUCA.



ESO
SUENA MUY
ASQUEROSO.

VOY A INTENTAR
AYUDAR YA QUE ME
COMPROMETÍ.

PERO ESO ES LO
QUE HACE A LA
CHICHA MÁS RICA.



YO LA VERDAD
PREFIERO HACERLO
CON EL MASO PARA
AYUDAR.



NO ME IMAGINO
VOTAR LA YUCA
MASTICADA EN LA
OLLA.

FIN

ENTRE HOJAS Y SABORES: LAS HUMITAS

Días después, en la comunidad de Inti Wasi.



Ingresan a la casa de la señora Dominga, experta en humitas.



Empiezan a preparar la masa de maíz.

EL MAÍZ DEBE ESTAR BIEN MOLIDO, NI MUY SECO NI MUY HÚMEDO. LUEGO MEZCLAMOS CON QUESO, MANTEQUILLA Y UN TOQUE DE PANELA.

¡ES DULCE Y CREMOSO! EN MI PAÍS USAMOS MIJO, PERO NUNCA LO COMBINAMOS CON QUESO.

CADA REGIÓN TIENE SU MAGIA. AQUÍ EL SABOR ESTÁ EN EL EQUILIBRIO Y LA TRADICIÓN.

Y NO SE OLVIDEN... TODO SE HACE CON AMOR Y PACIENCIA.

HAY QUE ENVOLVER BIEN PARA QUE NO SE SALGA EL RELLENO. LUEGO LAS COCINAMOS AL VAPOR. ¿SABÍAN QUE EN LA SIERRA TAMBIÉN SE HACEN CON RELLENO SALADO?

EN MI CASA LES PONEMOS PASAS Y UN POCO DE CANELA.

¡ESTO SE PARECE A LOS TAMALES QUE HE VISTO EN MÉXICO!

¡EXACTO! SOMOS DIFERENTES, PERO ESTAMOS UNIDOS POR LA COCINA.

Envueltos en hojas, las humitas se preparan para el fuego.

Visitan la cartelera de saberes culinarios.



Hora de comer juntos.



Reflexión final al caer la tarde.



HORNADO: EL PLATO ESTRELLA

¡Bienvenidos a la Feria Gastronómica Escolar!



¡Desde la Sierra, llega el Hornado!





LLAPINGACHOS, COCINANDO EN SILENCIO

Escena 1: La gran propuesta



Escena 2: Mateo toma el mando



Escena 3: Ingredientes en señas



Escena 4: La cocina como puente



Escena 5: El sabor de la inclusión



Escena 6: Rutinas en lengua de señas



Escena 7: Mateo, maestro y guía



Escena 8: El "Reto Silencioso" La clase inventa un juego: cocinar por turnos sin hablar, solo usando pictogramas y señas.





CHUGCHUCARA SOBRE RIELES

¡Bienvenidos al Tren del Sabor!



Vagón de Cotopaxi - entra la Chugchucara



CHUGCHUCARA SIGNIFICA
'CUERO TOSTADO', PERO ES
MUCHO MÁS: LLEVA CERDO FRITO,
MOTE, PLÁTANO MADURO, MAÍZ
TOSTADO, EMPANADITAS DE
VIENTO ¡Y AJÍ DE TOMATE
DE ÁRBOL!

¿Qué es la Chugchucara?



Hora de probar la delicia



Despedida con ritmo andino



Siguiente parada



FIN

Referencias bibliográficas

- Aguaiza Quizhpilema, Jacinto, & Simbaina-Solano, Juan Carlos. (2021). *Uso de plantas medicinales y conocimientos ancestrales en las comunidades rurales de la provincia de Cañar, Ecuador*. Revista CENIC Ciencias Biológicas, 52(3), 223-236. Epub 01 de diciembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S2221-24502021000300223&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, M. P. (2015). *Rescate de las danzas autóctonas de Cotopaxi, del cantón Salcedo, para afianzar la interculturalidad en los niños del primer año de educación básica de la escuela Cristóbal Colón en el cantón Salcedo, en el año lectivo 2014-2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio UTC. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/2995>
- Armijos, C., Ramírez, J., & Vidari, G. (2022). *Poorly investigated Ecuadorian medicinal plants: A review for preservation of traditional knowledge*. Plants, 11(12), Article 1590. <https://doi.org/10.3390/plants11121590>
- Bajaña, H. R. (2025). *Trabajo de titulación sobre gastronomía nacional con miniserie “Ecuador a la Carta”* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/13421/1/UPSE-MCO-2025-0011.pdf>
- Bassante Quishpe, J. C. (2023). *La comunicación en la construcción de la identidad cultural ecuatoriana*. Universidad Central del Ecuador. Disponible en: <https://repositorio.uce.edu.ec/bitstream/25000/30194/1/T-UCE-0016-CL-512.pdf>
- Brodowicz, M. (2024). *El impacto de la globalización en las dietas y alimentos tradicionales en América Latina*. Aithor. <https://aithor.com/essay-examples/el-impacto-de-la-globalizacion-en-las-dietas-y-alimentos-tradicionales-en-america-latina>
- Cáceres, M. (2024). *La identidad cultural gastronómica en el Ecuador*. Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias y Tecnología, 8(1), 55-62. Disponible en: <https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/download/722/794/1935>
- Campos Quezada, A. R., & Castillo Ortiz, I. (2024). *La sostenibilidad en los es-*

tudios del turismo gastronómico: una revisión sistemática de literatura. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 22, 595-614. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2024.22.039>

CODENPE. (2011). *Sumakkawsay*. Quito: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/sumakkawsay.pdf>

Comunicación WebJuice. (2023). *Gastronomía sostenible: La tendencia en consumidores que buscan restaurantes que son respetuosos con el planeta*. Bebbia Institucional. <https://www.bebbiainstitucional.com/gastronomia-sostenible-la-tendencia-en-consumidores-que-buscan-restaurantes-que-son-respetuosos-con-el-planeta>

Cortés, M. (2020). *Cuy: carne divina. Relación erótica. Suprema medicina (1ª ed.)*. Graficolor Pasto S.A.S. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rnomade/article/view/7396/8125>

Cotecna. (2023). *La sostenibilidad y su importancia para la seguridad alimentaria*. Cotecna. <https://cotecna-global.net1-01.test.voxteneo.com/es/medios/noticias/la-sostenibilidad-y-su-importancia-para-la-seguridad-alimentaria/>

Díaz-Granados, D. (2023). *La gastronomía como forma de expresión cultural*. <https://danilo-diazgranados.com/la-gastronomia-como-forma-de-expresion-cultural/>

Equipo JLP. (2024). *Gastronomía en 2025: Innovación y sostenibilidad como prioridad*. JLP Global. <https://www.jlp-global.com/news-gastronomia-en-2025-innovacion-y-sostenibilidad-como-prioridad/>

Evans, S. (2023, julio 29). *La comida como cultura*. SLO Food Bank. <https://slofoodbank.org/es/la-comida-como-cultura/#:~:text=Preparar%20y%20compartir%20la%20comida,buena%20nutrici%C3%B3n%20y%20la%20salud>

Gallegos, M. (2017, mayo). *Las plantas medicinales: usos y efectos en el estado*. Biblioteca Virtual en Salud. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/03/880037/las-plantas-medicinales-usos-y-efectos-en-el-estado-de-salud-de_iHP5e7s.pdf

Kongkaew, C., Phan, D. T. A., Janusorn, P., & Mongkhon, P. (2024). *Estimat-*

ing adverse events associated with herbal medicines using pharmacovigilance databases: Systematic review and meta-analysis. JMIR Public Health and Surveillance, 10, e63808. <https://doi.org/10.2196/63808>

Mathew, E. (2023). *Globalization and local flavours: The impact of modern food production on traditional cuisine and culinary heritage preservation*. International Journal for Multidimensional Research Perspectives, 2(7), 61–74. <http://dx.doi.org/10.61877/ijmrp.v2i7.170>

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (s.f.). *Inti Raymi, Fiesta del Sol y la Cosecha, en Ingapirca*. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/inti-raymi-fiesta-del-sol-y-la-cosecha-en-ingapirca/>

Ministerio del Turismo. (2020). *Inti Raymi la fiesta para agradecer al Sol y la Madre Tierra*. El Nuevo Ecuador.gob.ec. <https://www.turismo.gob.ec/inti-raymi-la-fiesta-para-agradecer-al-sol-y-la-madre-tierra/>

Ministerio de Turismo Ecuador. (s.f.). *La gastronomía ecuatoriana al alcance de todos*. Recuperado de <https://www.turismo.gob.ec/la-gastronomia-ecuatoriana-al-alcance-de-todos/>

MINTUR. (2018). *Mapa Gastronómico del Ecuador: 24 provincias de sabor y cultura (1.ª ed.)* [Folleto]. Quito, Ecuador: Ministerio de Turismo. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/sites/86/2021/06/Folleto-del-Mapa-Gastronómico-del-Ecuador_compressed.pdf

Noguera Benalcázar, J. D. (2021). *La gastronomía como elemento clave para desarrollar turismo comunitario en Yunguilla-Pichincha* [Tesis de maestría]. Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2b640225-1020-41d9-aa27-08e72678ee05/content>

Orduna, G., & Urpí, C. (2010). *Turismo cultural como experiencia educativa de ocio*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9(26). Universidad de Los Lagos. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n26/art05.pdf>

Peraza de Aparicio, C. X., Fonseca Borges, T., & Inda Mariño, S. (2019). *Estrategias para la atención comunitaria orientada a grupos vulnerables en Ecuador*. https://www.academia.edu/77669435/Strategies_for_community_care_aimed_at_vulnerable_groups_in_Ecuador

Potts, J. (2025, 28 de febrero). *Medicinal plants in Ecuador*. Happy Gringo.

<https://es.happygringo.com/blog/medicinal-plants-ecuador/>

- Ramírez Puga, A. (2024). *Día de los Difuntos en Ecuador: gastronomía de la memoria*. Revista Mundo Diners. Disponible en: <https://revistamundodiners.com/dia-de-los-difuntos-en-ecuador-gastronomia-de-la-memoria/>
- Reiner Hernández, L., Cruz Caballero, B. A., & Orozco Muñoz, C. (2019). *La participación comunitaria como eje de la atención primaria de la salud*. Edumecentro, 11(1), 218-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6839980>
- Repsol. (2023). *Turismo responsable con el planeta: Turismo sostenible: qué es, sus principios e importancia*. Repsol. <https://www.repsol.com/es/energia-futuro/movilidad-sostenible/turismo-sostenible/index.cshtml>
- Revista Mundo Diners. (2021, 4 de noviembre). La chicha de maíz de Tisaleo o ‘champús’. Revista Mundo Diners Plus. Disponible en: <https://revista-mundodiners.com/mundo-diners-plus/chicha-de-maiz/>
- Reyes Uribe, A. C., Guerra Avalos, E. A., & Quintero Villa, J. M. (2017). *Educación en gastronomía: su vínculo con la identidad cultural y el turismo*. Teoría y Praxis, 22, 91-108. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eps/n32/1870-9036-eps-32-00009.pdf>
- Riera, B., & Vélez, A. (2022). *Elaboración de un video promocional para fomentar la gastronomía del Cantón Francisco de Orellana* [Trabajo de integración curricular, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Sede Orellana]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. <https://dspace.esPOCH.edu.ec:8080/server/api/core/bitstreams/36836413-5ce9-481f-bf0c-a966ece87906/content>
- Salazar, J. (2021). Los orígenes de la nación ecuatoriana. En A. B. Autor (Ed.), *Estudios sobre la identidad cultural en Ecuador* (pp. 10-30). Editorial ABC.
- Sánchez Dueñas, R. E., & Roldán Pardo, X. G. (2023). *Diseño de un sitio web para la promoción de los restaurantes de comida típica de la ciudad de Tena*. Revista Científica Yachana, 12(1), 88–100. Disponible en: <https://yachana.org/index.php/yachana/article/view/355/361>

- Sianes, A., Vela-Jiménez, R., López-Montero, R., & Delgado-Baena, A. (2024). *Cocinas comunitarias para la inclusión social en barrios desfavorecidos ANDULI*, *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 26, 89-110. <https://orcid.org/0000-0002-4957-385X>
- Torres Jara, G., Ullauri, N., & Lalangui, J. (2018). *Las celebraciones andinas y fiestas populares como identidad ancestral del Ecuador*. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(2), 294-303. <https://scispace.com/pdf/las-celebraciones-andinas-y-fiestas-populares-como-identidad-44n91xcg6s.pdf>
- Torres, M. E. (2020). *Los colectivos culturales en el Ecuador: desafíos, gestión y realidad*. *Alcance*, 9(22), 23-37. <file:///C:/Users/Valencia/Downloads/218-352-1-SM.pdf>
- Triviño, M., López, J., & Pérez, A. (2018). *Gastronomía ecuatoriana: tradición y cultura*. Sabores. <http://biblioteca.uteg.edu.ec:8080/bitstream/handle/123456789/1457/La%20Gastronom%C3%ADa%20Ancestral%20y%20el%20Desarrollo%20Tur%C3%ADstico%20Sostenible%20en%20el%20C3%81rea%20Urbana%20del%20Cant%C3%B3n%20Jipijapa,%20Provincia%20Manab%C3%AD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ulloa, G. (2022). *Identidad cultural del Ecuador*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/identidad-cultural-del-ecuador-g%C3%A9nesis-ulloa>
- Valarezo, M. (2009). *Cultura alimentaria y culinaria ritual en los Andes*. Ediciones Abya-Yala. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1471>
- Veintimilla, C. (2024). Ollas comunes y solidaridad alimentaria: el poder comunitario de las mujeres. *Revista Mundo Diners*. Disponible en: <https://revistamundodiners.com/ollas-comunes-solidaridad-alimentaria/>
- Yuquilema, J. P. (2025, 3 de marzo). *Carnaval: la tradición detrás del color y la alegría*. La Prensa. <https://laprensa.com.ec/carnaval-la-tradicion-detras-del-color-y-la-alegria/#:~:text=Seg%C3%BAn%20Parco%2C%20el%20carnaval%20tiene,adaptaron%20a%20sus%20propias%20cosmovisiones>

Glosario de términos

Glosario de términos

Con el propósito de facilitar la comprensión de los conceptos fundamentales que atraviesan esta obra, se ha elaborado un glosario que reúne las principales categorías utilizadas en los capítulos y cómics. Este recurso busca servir como una guía de consulta rápida, ofreciendo definiciones claras y precisas que permiten al lector familiarizarse con el vocabulario especializado en torno a la educación inclusiva, la diversidad cultural y el uso pedagógico del cómic.

Cada término incluido responde a la necesidad de brindar un marco común de referencia, evitando ambigüedades y asegurando que tanto estudiantes como docentes, investigadores o lectores en general, cuenten con una herramienta que clarifique los significados en contextos académicos y educativos. Lejos de ser un simple listado, este glosario constituye una invitación a profundizar en los conceptos, a reconocer sus múltiples dimensiones y a comprender la relevancia que adquieren en el ámbito de la interculturalidad y la inclusión.

De esta manera, el glosario se presenta como un complemento indispensable de la obra, que articula el lenguaje técnico con una perspectiva pedagógica accesible y fomenta la apropiación de los términos por parte del lector.

Cabe señalar que las definiciones han sido extraídas de la Real Academia Española (RAE), institución de referencia en la lengua española, lo que garantiza precisión conceptual y coherencia con el uso académico del idioma. Asimismo, algunos términos son de origen kichwa y fueron tomados con base en el Ministerio de Educación del Ecuador (2013).

Las abreviaturas m. y f. dentro del glosario de términos se refieren al género gramatical del sustantivo (m: masculino; f: femenino).

Termino	Definición
Accesibilidad	Cualidad de accesible.
Achiote	Árbol de pequeño tamaño con flores rojizas que dan un fruto oval y carnosos, cuya pulpa es comestible (Bab.la, s.f.). Sustancia usada por los tsáchilas para teñir la ropa o pintarse el cuerpo, reflejando una conexión ancestral. También se emplea en medicina tradicional para afecciones estomacales.
Adaptaciones curriculares	Adaptación: Acción y efecto de adaptar. Se aborda como herramienta para atender la diversidad de aprendizajes en contextos de inclusión educativa.
Ají	Salsa picante ecuatoriana elaborada con chile, tomate de árbol, cebolla, cilantro, entre otros ingredientes.
Ají (chili)	Ingrediente picante esencial en la gastronomía amazónica.
Albacora	Tipo de atún usado en platos típicos de la Costa ecuatoriana, como el encebollado.
Alfabetización	Acción y efecto de alfabetizar.
Alli	Término en kichwa que significa “Bien”.
Alli chishi	Término en kichwa que significa “buenas tardes”.
Alli puncha	Término en kichwa que significa “buenos días”.
Alli tuta	Término en kichwa que significa “buenas noches”.

Alli yuyaimi kan	Término en kichwa que significa “Es una gran idea”.
Anaco	m. Tela rectangular que las indígenas andinas se ciñen a la cintura a modo de túnica o falda.
Ansiedad	1. Estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo. 2. Med. Angustia... que no permite sosiego a los enfermos.
Ari	Término en kichwa que significa “Sí”.
Arrarray	interj. Ec. U. para expresar la sensación de calor o quemadura.
Arrullo	m. Cantar grave y monótono para adormecer a los niños.
Autismo	m. Med. Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social.
Autoevaluación	Acción y efecto de autoevaluarse. / Se presenta como estrategia pedagógica que fomenta la reflexión crítica de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
Ayahuasca	f. Ec., Perú y R. Dom. Liana de la selva de cuyas hojas se prepara un brebaje de efectos alucinógenos, empleado por chamanes con fines curativos.
Ayllu	Organización social tradicional andina basada en el parentesco y la reciprocidad. Invocado como modelo de vida comunitaria.
Azúcar morena	m. o f. azúcar obtenido de la cristalización del jugo de caña integral, o azúcar refinado al que se le ha añadido extracto de melaza, cuyo color varía desde el amarillo claro al pardo oscuro.
Baile	m. Acción de bailar.

Bomba	Género musical afrodescendiente originario del Valle del Chota, en los límites de Imbabura y Carchi. Es un ritmo creado por la población afroecuatoriana de la región (Blogger, 2017).
Bombos	Definición derivada de “bombo”: “m. Tambor muy grande que se toca con una maza.
Brindis	m. Acción o efecto de brindar (gesto de ofrecer una bebida en honor de alguien o algo).
Cancha	f. Espacio destinado a la práctica de ciertos deportes o espectáculos.
Canela	1. f. Corteza de las ramas, quitada la epidermis, del canelo, de color rojo amarillento y de olor muy aromático y sabor agradable. 2. f. coloq. Cosa muy fina y exquisita. 3. f. coloq. fuerza (vigor). 4. f. Ec. canelazo (bebida caliente).
Carnaval	1. m. Los tres días que preceden al comienzo de la Cuaresma. 2. m. Fiesta popular que se celebra en carnaval, y consiste en mascaradas, comparsas, bailes y otros regocijos bulliciosos.
Chakana	Cruz andina simbólica de conexión entre mundos. Usada como representación intercultural en el ámbito educativo visual.
Chamán	m. y f. Persona que, según ciertas creencias y religiones, practica actos de curación o encantamiento mediante el trance y conjuros.
Chicha	f. Bebida alcohólica que resulta de la fermentación del maíz en agua azucarada, y que se usa en algunos países de América.
Chiva	Autobús colorido utilizado en festividades comunitarias, especialmente en zonas rurales del Ecuador.
Chonta	f. Bol., Chile, Col., C. Rica, Ec. y Perú. Árbol que constituye una variedad de la pal-

	ma espinosa y cuya madera, fuerte y dura, se emplea en bastones y otros objetos de adorno por su color oscuro y jaspeado.
Choque cultural	m. Choque de costumbres y mentalidades entre personas o grupos.
Chunkana	Juego tradicional indígena kichwa que consiste en lanzar frejoles grandes para sacar los de otros jugadores fuera de un círculo.
Ciudadanía	Cualidad y derecho de ciudadano. / Se promueve una ciudadanía plural y crítica como resultado de experiencias escolares que valoran la diversidad y el diálogo intercultural.
Coca	f. Arbusto de la familia de las Eritroxiláceas, con hojas alternas, aovadas, enteras, de estípulas axilares y flores blanquecinas. Indígena de América tropical.
Cocina comunitaria	Espacio y práctica de preparación grupal de alimentos para fortalecer lazos sociales.
Cómic	Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia.
Convivencia	Acción de convivir (vivir en compañía de otro u otros). / Se plantea como una meta educativa fundamental, basada en el respeto mutuo entre culturas dentro del entorno escolar.
Cosmovisión	Manera de ver e interpretar el mundo./ Se menciona para referirse a las formas de pensamiento propias de los pueblos indígenas, expresadas en su lengua y prácticas culturales.
Culinaria	Arte de preparar los alimentos.
Curandero	m. y f. Persona que, sin ser médico, ejerce prácticas curativas empíricas o rituales. 2. m. y f. Persona que ejerce la medicina sin título oficial.

Curtido	m. Adobo, salmuera, o mezcla de sustancias que le dan cuerpo o sabor a las conservas.
Descolonización	Acción y efecto de descolonizar.
Didáctica	Parte de la pedagogía que estudia las técnicas y métodos de enseñanza.
Discapacidad	f. Condición de quien no puede desarrollar con plena normalidad alguna función física, mental o sensorial.
Dislexia	f. Trastorno específico del aprendizaje que dificulta la lectura y la escritura, sin relación con la inteligencia.
Diversidad	f. Cualidad de diverso.
Educación emocional	Educación: Formación destinada al desarrollo de la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas. / Aparece como enfoque pedagógico que favorece el bienestar psicológico en entornos escolares rurales.
Educación patrimonial	No se encuentra en el DLE./ Relevante en capítulos donde se trabaja la transmisión de saberes culturales a través del arte, festividades o cocina.
Empatía	Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.
Empoderamiento	No se encuentra en el DLE./ Usado en referencia al fortalecimiento identitario y educativo de los estudiantes indígenas o marginados.
Epistemología	Teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.
Equidad	f. Cualidad de no dar a cada uno lo mismo, sino lo que necesita según su circunstancia.

Estereotipo	Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.
Excursión	f. Salida que se hace por diversión, recreo o enseñanza.
Festividad	Fiesta, especialmente religiosa y regularmente establecida.
Fritada	1. f. Conjunto de cosas fritas. Fritada de pajarillos, de criadillas. 2. f. Ec. Fritura de carne de cerdo cortada en trozos del tamaño de un bocado.
Gastronomía	Conjunto de conocimientos y actividades relacionados con los ingredientes, recetas y técnicas culinarias, así como su evolución histórica.
Guayusa	f. Ec. Planta de cuyas hojas se hace infusión.
Identidad	Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
Igualdad	f. Cualidad de igual.
Imanallatak kanki	Término en kichwa que significa “¿Cómo estás?”.
Imantag	Comunidad rural ubicada en la provincia de Imbabura, Ecuador, con un fuerte arraigo cultural indígena.
Imashina kay takina ñawpa ñukanchik runakunapa	Término en kichwa que significa “Escucha esta canción, viene de nuestros ancestros”.
Inca	m. y f. Persona originaria del imperio inca, antes de la conquista española.” (Aclaración basada en sentido histórico; la entrada exacta “Inca” o “inca” puede variar).
Inclusión	Acción y efecto de incluir.

Indígena	adj. Originario del país de que se trata.
Interculturalidad	No se encuentra en el Diccionario de la RAE./ Designa la interacción respetuosa y equitativa entre culturas en el ámbito escolar, promovida como parte de la política educativa ecuatoriana.
Interdisciplinariedad	No se encuentra en el DLE./ Define la lógica de construcción del libro desde múltiples campos (educación, arte, psicología, diseño).
Intérprete	m. y f. Persona que traduce a una persona lo que dice otra que habla un idioma distinto.
Inti Raymi	Celebración ancestral andina en honor al sol. Inti significa “sol” y Raymi, “fiesta”. Tiene lugar en junio como expresión de renovación espiritual y agradecimiento por la luz y la vida.
Justicia social	Justicia: Principio moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece.
Kapak Raymi	Fiesta ancestral andina celebrada durante el solsticio de invierno, que marca el inicio de un nuevo ciclo agrícola.
Kawsay purak kashun	Término en kichwa que significa “Vamos a ganar”.
Kayambis	Nacionalidad indígena que habita principalmente en la región de Cayambe, provincia de Pichincha, Ecuador.
Kayta katipai yanapachun	Término en kichwa que significa “Siga por aquí para ser atendido”
Kichwa	Lengua originaria ampliamente hablada en la Sierra y Amazonía del Ecuador. Es eje central en la educación intercultural bilingüe.
Killa	Término kichwa que significa “luna”. También se emplea como nombre femen-

	ino con connotaciones espirituales.
Kunaq	Nombre masculino kichwa que significa “el generoso”.
Lengua materna	No se encuentra como entrada exacta. (Lengua: Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana). / Aparece en relación con la revitalización del kichwa y su enseñanza en contextos escolares interculturales.
Lenguaje de señas	No se encuentra como entrada compuesta. (Lenguaje: Facultad de expresarse y comunicarse)./ Se plantea como recurso de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva.
Mama	Término en kichwa que significa “mamá”.
Marimba	Manifestación cultural afroecuatoriana donde participan instrumentos tradicionales y cantos de raíces africanas (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2014).
Minga	No se encuentra en el Diccionario de la RAE./ Práctica comunitaria colectiva usada en el libro como ejemplo de pedagogía colaborativa y participación intercultural.
Multilingüismo	Empleo habitual de varias lenguas en una misma región o por una misma persona./ Se analiza en relación con la enseñanza del kichwa, el shuar y el castellano en contextos escolares bilingües.
Ñañito	Palabra afectiva en kichwa que significa “hermanito” o “hermano pequeño”.
Narrativa	Historia o conjunto de hechos que se narran.
Narrativa gráfica	No se encuentra en el Diccionario de la RAE./ Define el recurso visual y textual con el que se articulan los contenidos.

Ñuka irkimi kani. Pitak yanapanka?	dos pedagógicos a través del cómic.
Ñuka mana yachanichu castellanu	Término en kichwa que significa “ Me siento enfermo. ¿Quién me puede ayudar? “.
Ñukanchik	Término en kichwa que significa “No entiendo español.”
Ñusta	Palabra kichwa que significa “nosotros” o “nuestra gente”. Aparece en reflexiones identitarias sobre comunidad y pertenencia.
Pacha Mama	Término en kichwa que significa “princesa virgen”, usado históricamente en el contexto de la nobleza inca.
Pachamama	Término en kichwa compuesto por Pacha ‘tierra’ y Mama ‘madre’, que significa Madre Tierra (Pérez & Gardey, 2021).
Participación	Acción de participar.
Patrimonio	Conjunto de los bienes propios adquiridos por cualquier título.
Pawkar Raymi	Término en kichwa que significa “Fiesta del florecimiento.” Pawkar significa “flor” y Raymi, “fiesta”. Esta celebración marca el inicio del ciclo agrícola y se realiza en agradecimiento a la tierra por su fertilidad.
Pertinencia cultural	No se encuentra en el DLE./ Es un principio pedagógico reiterado en el texto para la creación de materiales y estrategias educativas situadas.

Pitak ñukaman yanapanka?	Frase en kichwa que significa “¿Quién me puede ayudar?”.
Plantas medicinales	No se encuentra como entrada compuesta. (Planta: Ser orgánico que crece y vive pero no muda de lugar por impulso voluntario).
Plurinacional	Que comprende varias naciones.
Qhari	Nombre masculino en lengua kichwa que significa “hombre”.
Relato	Narración, cuento.
Representación	Imagen, figura o idea con que se tiene la presencia de algo.
Resiliencia	Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
Rikuni pukllana	Término en kichwa que significa “voy a ir a jugar”.
Río Aguarico	Río amazónico del Ecuador, antiguamente conocido como río de los Cofanes (GoRaymi, s.f.).
Runa	En kichwa significa “persona” o “ser humano”. Referido en el texto en contextos de dignidad e identidad cultural.
Runa Shimi	Literalmente “lengua de las personas”; designa al kichwa como idioma. Usado en el contexto de enseñanza de lenguas originarias.
Saberes ancestrales	No se encuentra en el Diccionario de la RAE./ Se refiere al conocimiento transmitido intergeneracionalmente por comunidades indígenas, relacionado con la naturaleza, salud y vida comunitaria.
Sensibilización	Acción y efecto de sensibilizar.

Sensibilización cultural	No se encuentra como entrada compuesta./ Desempeña una función educativa clave para promover el respeto y la valoración de la diversidad.
Shuar	Lengua y nacionalidad indígena de la Amazonía ecuatoriana. Se menciona en el análisis de actitudes lingüísticas en la educación. / Pueblo indígena originario de la región amazónica y costera del Ecuador y Perú. Tradicionalmente se ha dedicado a la agricultura, la pesca y la caza, preservando una cosmovisión propia (CONAIE, 2014a).
Shuk punlla rirkani	Frase kichwa que significa “Un día me fui”.
Shunkumanta yupaychani	Frase kichwa que significa “Desde el fondo de mi corazón, muchas gracias compañeros”.
Sostenibilidad	Cualidad de sostenible (especialmente en economía y ecología).
Sumak	Término kichwa que significa “bonito”, “hermoso” o “excelente”.
Sumak Kawsay	Expresión en kichwa que significa “buen vivir”. Representa un principio ético y político incorporado en el modelo educativo ecuatoriano.
Sumak warmi	Expresión kichwa que significa “buena mujer”, utilizada para resaltar cualidades positivas y respetadas.
Suyana	Término kichwa que significa “esperanza”, relacionado con la fe y la confianza en un futuro mejor.
Taita	Término en kichwa que significa “papá”.
Tecnología asistiva	No se encuentra en el Diccionario de la RAE./ Son herramientas empleadas para facilitar el aprendizaje de personas con necesidades especiales.

Territorio	Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.
TIC	Acrónimo de Tecnologías de la Información y la Comunicación./ parecen como herramientas clave para preservar lenguas originarias e implementar materiales didácticos digitales.
Tushuy mashikuna	Término kichwa que significa “baile”. Asociado a prácticas culturales expresadas en festividades escolares.
Wakra	Término kichwa que significa “cuerda fuerte” o “soga”, utilizada en actividades cotidianas andinas.
Wallkas	Collares tradicionales de cuentas doradas o de colores, símbolo de riqueza y estatus entre los pueblos indígenas.
Warmikuna	Término kichwa que significa “mujeres”. Se menciona en el marco de género y participación en educación comunitaria.
Wawa de pan	Pan artesanal con forma de figuras, comúnmente de bebés, elaborado para celebraciones (Gutiérrez, 2020).
Yachay	Término kichwa que significa “sabiduría” o “conocimiento”. Asociado al valor educativo de los saberes ancestrales.
Yaku	Término kichwa que significa “agua”, considerado un elemento sagrado y vital en la cosmovisión andina.
Yupaychani yachachik mashi yanapawashkamanta	Frase kichwa que significa “Gracias profesora por ayudarme”.
Yuri	Nombre femenino en lengua kichwa que significa “la que despertó en la vida”.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran el uso de herramientas de inteligencia artificial con fines de apoyo editorial: Consensus para la identificación de literatura científica, ChatGPT (OpenAI) para sugerencias de estilo y Grammarly para corrección gramatical. La responsabilidad intelectual, el contenido sustantivo y las conclusiones corresponden exclusivamente a los autores. Este reconocimiento se realiza en cumplimiento de los principios éticos de transparencia en la publicación científica.

Cómo citar este libro, norma APA 7ª edición

Basantes-Andrade, A., & Orye, A. (2025). *Aulas sin fronteras: Educación, inclusión y diversidad a través de cómics*. Universidad Técnica del Norte.



La educación del siglo XXI está en constante evolución y enfrenta los desafíos de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada. Los enfoques pedagógicos tradicionales dan paso a metodologías innovadoras que promueven la inclusión, la diversidad y la adaptación a los contextos digitales. Esta colección se dedica a explorar, analizar y proponer estrategias educativas que respondan a las necesidades actuales de docentes y estudiantes.

La Colección Pedagógica ofrece estudios, ensayos y experiencias que abordan temas clave como la inclusión intercultural, la integración de tecnologías en el aprendizaje y la transformación de los entornos educativos. Los autores, investigadores y profesionales del área educativa aportan reflexiones críticas y herramientas prácticas para fortalecer las competencias pedagógicas y el compromiso con una educación de calidad.

De esta manera, esta colección se convierte en un recurso imprescindible para formadores, docentes e investigadores interesados en innovar la enseñanza y enfrentar los retos de la educación contemporánea.

VOLÚMENES PUBLICADOS

1

Basantes-Andrade, A., Orye, A., & Naranjo-Toro, M. (2024). *Enseñanza culturalmente receptiva: Un enfoque pedagógico para promover la inclusión y la diversidad cultural*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16732>

2

Basantes-Andrade, A., Orye, A., Naranjo-Toro, M., Pabón Ponce, M. K., Pereira González, L. M., & Benavides Piedra, A. (2025). *Diversidad en el aula: Experiencias y estrategias para una educación inclusiva intercultural*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16733>

3

Basantes-Andrade, A., Pereira González, L. M., Guerra Reyes, F., Melo López, V. A., & Hernández Martínez, E. (2025). *Tecno-pedagogía: Innovación y aprendizaje en la era digital*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16845>

4

Guerra-Massón, J., Naranjo-Toro, M., Basantes-Andrade, A., & Meneses, M. (2025). *Ciencia abierta en Ecuador: Caminos hacia la transparencia, inclusión y sostenibilidad*. Universidad Técnica del Norte

5

Basantes-Andrade, A., & Orye, A. (2025). *Aulas sin fronteras: Educación, inclusión y diversidad a través de cómics*. Universidad Técnica del Norte.

6

PRÓXIMAMENTE

Basantes-Andrade, A., & Orye, A. (2025). *Classrooms without borders: Education, inclusion and diversity through comics*. Universidad Técnica del Norte.

Aulas sin Fronteras



Este libro, Aulas sin fronteras: Educación, Inclusión y Diversidad a través del cómic's se terminó de editar en la Universidad Técnica del Norte, en la ciudad de Ibarra, República del Ecuador, 24 de septiembre de 2025.

vliruos



ISBN: 978-9942-572-20-2



9 789942 572202

DOI: 10.53358/libfecyt/RWFF6036

