Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Delgado Jácome, Jorge
Dificultades en el uso de textos escolares y guías docentes en la educación general básica en la Amazonía
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-28
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381006

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Dificultades en el uso de textos escolares y guías docentes en la educación general básica en la Amazonía

Challenges in the Use of Textbooks and Teacher Guides in Basic Education in the Amazon

Recepción: 17 de diciembre de 2026
Aprobación: 15 de marzo de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1272

Jorge Delgado Jácome
isaacs.jacomeof@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2701-9938
Universidad Regional Amazónica Ikiam, Ecuador
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la efectividad de los libros de texto y guías docentes proporcionados por el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura en la Amazonía ecuatoriana. El estudio examinó la distribución, pertinencia cultural y uso real de estos recursos mediante un enfoque mixto que incluyó encuestas a 147 docentes y 258 padres de familia de 33 centros educativos interculturales bilingües en zonas rurales, complementadas con grupos focales para la triangulación de datos. Los resultados indicaron que, pese a una cobertura de distribución del 87.1 %, la recepción tardía (21.8 %) y la falta de pertinencia cultural (62.6 %) reducen su utilidad. Asimismo, el 46.3 % de los docentes no recibió capacitación para su implementación y el 45 % de los padres reportaron dificultades para apoyar las tareas debido a la complejidad de los contenidos. Estos hallazgos evidencian limitaciones en el diseño y aplicación de los materiales, lo que sugiere la necesidad de adecuarlos a la realidad sociocultural amazónica y fortalecer la formación docente.

Palabras clave: calidad educativa, educación culturalmente pertinente, escuelas rurales, poblaciones indígenas

Abstract

The objective of this research was to analyze the effectiveness of the textbooks and teacher guides provided by the Ministry of Education, Sport and Culture in the Ecuadorian Amazon. The study examined the distribution, cultural relevance, and actual use of these resources through a mixed-methods approach that included surveys with 147 teachers and 258 parents from 33 intercultural bilingual educational centers in rural areas, complemented by focus groups for data triangulation. The results showed that, despite a high distribution coverage of 87.1%, delayed reception (21.8%) and lack of cultural relevance (62.6%) substantially reduce their usefulness. In addition, 46.3% of teachers did not receive training for implementation, and 45% of parents reported difficulties in assisting with homework due to the complexity of the contents. These findings indicate limitations in the design and application of the materials and suggest the need to adapt them to the sociocultural reality of the Amazon while strengthening teacher training.

Keywords: culturally relevant education, educational quality, indigenous populations, rural schools

Introducción

Un niño kichwa de una comunidad rural amazónica camina entre 30 y 45 minutos para asistir a un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB)[1]. Con frecuencia llega sin desayunar y con dificultades de aprendizaje no diagnosticadas. En el aula, abre los libros gratuitos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (Minedec)[2], pero encuentra contenidos ajenos a su realidad, como rascacielos y semáforos que contrastan con la vida en la selva. Esta situación ejemplifica las tensiones entre las políticas educativas nacionales y las realidades locales interculturales. La provisión de materiales busca equidad, pero su implementación revela brechas en territorios amazónicos.

En Ecuador, la entrega de recursos didácticos a las nacionalidades indígenas sigue un protocolo definido. La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)[3] crea y aprueba contenidos desde una óptica intercultural, mientras el Minedec imprime, distribuye y entrega gratuitamente los textos a los CECIB. Esta estructura busca una adecuación cultural y equidad, pero la evidencia muestra que los desafíos van más allá de la distribución. El marco normativo defiende la gratuidad como equidad; la realidad amazónica revela fisuras en su ejecución cotidiana.

La investigación global destaca el valor de los textos gratuitos para nivelar el terreno educativo. Anzures (2011) señala que estos esquemas suprimen los obstáculos económicos y fomentan la equidad en el acceso al conocimiento. Numerosos trabajos coinciden en que los libros gratuitos democratizan la educación. No obstante, en entornos con diversidad cultural, existe una distancia entre el acceso formal a estos recursos y su incidencia real en el aprendizaje. Anzures enfatiza los aspectos logísticos y de cobertura, pero otros autores consideran esta perspectiva insuficiente y abogan por analizar dimensiones más profundas de la implementación educativa.

La producción académica sobre América Latina evidencia la complejidad de estos procesos. Limerick y Hornberger (2019) analizan los problemas de estandarización ortográfica en textos quechua y quichua en Perú y Ecuador. Demuestran efectos no previstos en la práctica docente y lectora. Chávez Santos *et al*. (2025) constatan mejoras en la distribución en poblaciones awajún y wampis, pero subrayan carencias en la adecuación cultural. Ambas investigaciones valoran positivamente la Educación Intercultural Bilingüe, aunque difieren. Los primeros privilegian las variables lingüísticas; los segundos, las fallas logísticas y organizativas. Predomina un análisis

[1]Son las instituciones educativas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ubicadas en comunidades rurales y territorios indígenas de la Amazonía, creadas para garantizar el acceso a una educación pertinente y de calidad en contextos de alta dispersión poblacional y diversidad cultural.

[2] Organismo responsable de la impresión, logística y distribución física de los materiales educativos a los Centros Educativos Interculturales Bilingües.

[3] Organismo especializado del Ministerio de Educación encargado de diseñar, validar, supervisar y fortalecer los contenidos, currículos y políticas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

descriptivo que deja vacíos sobre la implementación efectiva en el aula y las percepciones combinadas de docentes y familias en contextos rurales amazónicos ecuatorianos.

La gratuidad de los recursos educativos se relaciona con el derecho a la educación, especialmente en la dimensión lingüística y la justicia para colectivos indígenas. Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994) defienden que disponer de materiales en lenguas propias es indispensable para revertir la exclusión histórica y sostener la vitalidad cultural. Hornberger (2003) ofrece una mirada ecológica que desplaza el interés de la simple entrega de textos hacia los usos lingüísticos efectivos en contextos comunitarios. Sin embargo, cuando la gratuidad se aplica sin adaptación a la realidad local, su efecto se reduce a una acción paliativa sin poder transformador.

El examen de trabajos previos revela una carencia notable en el conocimiento actual. La mayoría de las investigaciones han analizado la cobertura distributiva, inversión pública o examen teórico de contenidos curriculares (Anzures, 2011; Sarango, 2024; Limerick y Hornberger, 2019; Chávez Santos *et al*., 2025). Existe un desconocimiento considerable sobre los procesos de implementación en las aulas, el uso efectivo que los docentes y los estudiantes hacen de estos recursos y las percepciones familiares en la Amazonía rural. La mayoría de estos estudios tienen un enfoque descriptivo que no somete a escrutinio crítico los obstáculos socioculturales y operativos. El presente trabajo, justamente, aspira a cubrir esta laguna mediante un diseño metodológico mixto que aborda la distribución, adecuación cultural y utilización concreta de los materiales, incorporando las visiones de los actores educativos en los CECIB de la región.

Los fundamentos conceptuales de esta investigación se asientan en las corrientes críticas de la Educación Intercultural Bilingüe. Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994) sitúan el reconocimiento de los derechos lingüísticos como instrumento clave para combatir la exclusión histórica de los pueblos originarios. A esto se suma el enfoque ecológico de Hornberger (2003), que orienta la atención hacia las dinámicas lingüísticas concretas de las comunidades, más allá de la mera existencia de materiales impresos.

Para el análisis de políticas educativas, resulta útil la distinción de Walsh (2007) entre dos modalidades de interculturalidad. La funcional se agota en la incorporación superficial de elementos indígenas sin alterar las asimetrías de poder. La crítica apunta a desmantelar las formas de dominación en los planos cultural, educativo y existencial. Esta segunda acepción dialoga con las tesis descolonizadoras de Peñuela (2010), quien propone situar los conocimientos ancestrales como ejes del diseño curricular.

El contraste entre estas perspectivas y los enfoques institucionales centrados en la cobertura (Anzures, 2011) proporciona una lente analítica para interrogar si los materiales del Minedec perpetúan o subvierten los patrones coloniales en la Amazonía. El presente estudio utiliza este marco para evaluar la distribución, la pertinencia cultural y el uso real de los textos.

Pese a los recursos financieros y el despliegue operativo para distribuir textos escolares, el conocimiento sobre su incidencia efectiva en la enseñanza y el aprendizaje en la Amazonía ecuatoriana sigue siendo limitado. Esta falta de evidencia empírica constituye el punto nodal de la indagación. La investigación aborda esta carencia mediante un análisis empírico que trasciende la contabilidad de ejemplares repartidos para indagar en su traducción en dinámicas pedagógicas concretas. Con ello, se aspira a que las decisiones de política pública sean juzgadas no por su cobertura, sino por su eficacia real para elevar los niveles de aprendizaje en escenarios de alta diversidad cultural.

Materiales y métodos

Enfoque

La investigación se inscribe en un diseño descriptivo-exploratorio con enfoque metodológico mixto. Esta opción permitió articular los datos cuantitativos y los cualitativos para abordar la complejidad del objeto de estudio: el uso de materiales curriculares oficiales en contextos de educación intercultural. La combinación de perspectivas posibilitó una aproximación integral y matizada a la realidad educativa (Creswell y Creswell, 2018).

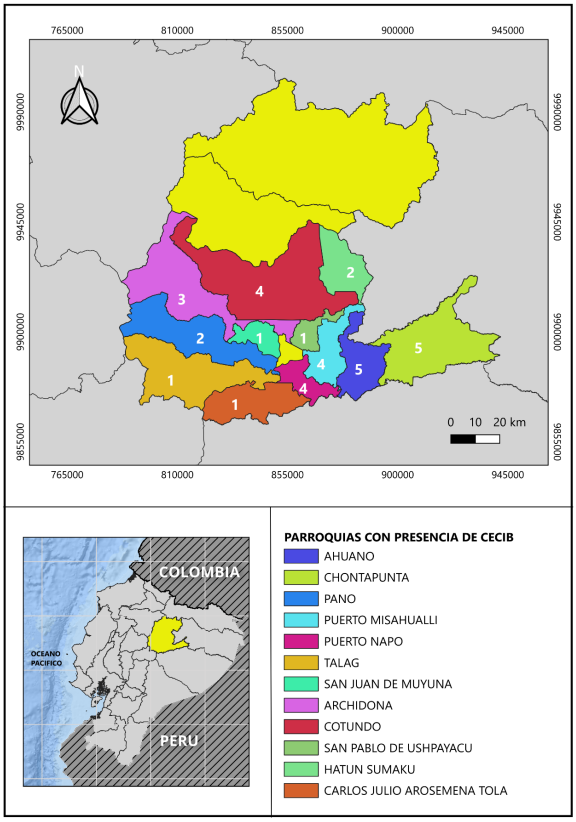
Unidad de análisis

La investigación se centró en dos grupos principales de participantes: docentes y padres de familia. La población inicial estuvo conformada por 238 docentes y 782 padres de familia de dos subniveles educativos: Educación General Básica Elemental (EGBE)[4] y Educación General Básica Media (EGBM)[5], provenientes de 33 CECIB adscritos a la SEIB. Estos centros se ubican en los cantones Tena, Archidona y Carlos Julio Arosemena Tola de la provincia de Napo, cuya distribución se presenta en la siguiente figura:

Figura 1. Distribución de CECIB

[4] Corresponde a los primeros años de la educación básica (1. ° a 4. ° grado), centrada en la adquisición de competencias básicas de lectoescritura, razonamiento lógico-matemático y exploración del entorno inmediato.

[5] Corresponde a los años intermedios de la educación básica (5. ° a 7. ° grado), con mayor énfasis en el desarrollo de competencias disciplinares, ciudadanas y de pensamiento crítico, dentro del marco del SEIB.



Fuente: *elaboración propia*

Para la selección de la muestra se utilizaron los parámetros estándar de un 95 % de confianza y un 5 % de margen de error. Mediante la fórmula de población finita se determinó una muestra de 147 docentes, que garantiza una representación significativa. Asimismo, se incluyeron 258 padres de familia, lo que permitió capturar adecuadamente la diversidad de perspectivas y experiencias educativas en los cantones estudiados. Para ello, se emplearon las siguientes fórmulas:

$$\text{Docentes} = \frac{238 * 1{,}96^2 * 50\% * 50\%}{5\%^2 * (238\text{-}1) + 1{,}96^2 * 50\% * 50\%} = 147$$

$$\text{P. Familia} = \frac{782 * 1{,}96^2 * 50\% * 50\%}{5\%^2 * (782\text{-}1) + 1{,}96^2 * 50\% * 50\%} = 258$$

Técnicas de recolección de datos

Diseño y validación de instrumentos cuantitativos

Para obtener información cuantitativa se construyeron dos cuestionarios de preguntas cerradas, diferenciados según el colectivo destinatario: docentes y padres de familia. El diseño de estos instrumentos se articuló en varias fases. La primera consistió en un rastreo bibliográfico de herramientas empleadas en trabajos precedentes sobre recursos educativos en entornos interculturales (Anzures, 2011; Limerick y Hornberger, 2019; Chávez Santos *et al*., 2025), con el objeto de extraer las categorías analíticas fundamentales para construir los reactivos.

A continuación, se sometió el instrumento a un proceso de validación de contenido a cargo de tres especialistas en educación intercultural y metodología de investigación. Los jueces evaluaron cada reactivo atendiendo a su claridad expresiva, su pertinencia con el objeto de estudio y su relevancia para los objetivos planteados. Las observaciones y recomendaciones afinaron la redacción de los ítems y depuraron aquellos que resultaban redundantes o de escaso valor informativo.

La tercera fase consistió en la aplicación piloto del cuestionario a un grupo de 15 docentes y 20 padres con perfiles asimilables a los de la muestra final. El objetivo fue detectar dificultades de comprensión y realizar ajustes en el formato. A partir de los resultados de esta prueba se reformularon algunos ítems con el fin de hacerlos más accesibles, especialmente para aquellos padres con niveles educativos más bajos.

La validez de contenido de los instrumentos se evaluó mediante el juicio de tres expertos en educación intercultural y metodología de investigación. Los jueces evaluaron cada ítem en una escala tipo Likert de cuatro puntos atendiendo a su claridad expresiva, pertinencia y relevancia con el objeto de estudio (Creswell y Creswell, 2018). En una primera ronda de validación, el índice de validez de contenido (IVC) global fue de 0.82. Los ítems que no alcanzaron el umbral de aceptación (IVC ≥ 0.78; Lynn, 1986) fueron reformulados. Tras la aplicación piloto y los ajustes correspondientes se realizó una segunda ronda de validación. En la Tabla 1 se presentan los resultados comparativos del IVC antes y después de la prueba piloto.

Tabla 1. IVC antes y después de la prueba piloto

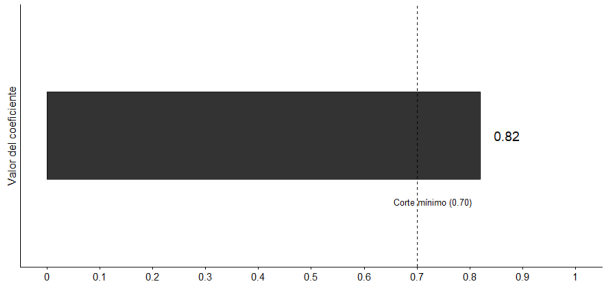
Instrumento	IVC Inicial	IVC Final	Incremento	Criterio de aceptación	Decisión
Cuestionario docente	0.85	0.96	+0.11	≥ 0.78	Válido
Cuestionario de padres	0.74	0.93	+0.19	≥ 0.78	Válido
Global	0.82	0.95	+0.13	≥ 0.78	Válido

Nota. El IVC se calculó como la proporción de jueces (n = 3) que calificaron cada ítem con 3 o 4 puntos en una escala de 1 a 4. Según Lynn (1986), un IVC ≥ 0.78 se considera aceptable para tres jueces, criterio respaldado por Polit y Beck (2006).

Fuente: *elaboración propia*

Finalmente, se evaluó la consistencia interna del instrumento. Para el cuestionario docente, se estimó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de fiabilidad satisfactorio (Figura 2), lo cual sugiere que los reactivos operan de manera conjunta en la medición de las dimensiones previstas. Respecto al cuestionario destinado a los padres, se optó por no calcular esta medida estadística, dado que las características sociodemográficas de esta población —particularmente los bajos niveles de alfabetización— exigieron que varios ítems fueran leídos y explicados, priorizando así la validez del contenido y la inteligibilidad sobre el rigor psicométrico convencional.

Figura 2. Alfa de Cronbach



Fuente: *elaboración propia*

Adicionalmente, se calculó el coeficiente kappa de Fleiss (1971) para cuantificar la concordancia interjueces en la versión final de los instrumentos. En la Tabla 2 se presentan los resultados:

Tabla 2. Coeficiente kappa de Fleiss

Coeficiente	Valor	Interpretación
Kappa de Fleiss (κ)	0.78	Acuerdo sustancial
p-valor	< 0.001	Estadísticamente significativo

Nota. Este coeficiente mide el acuerdo entre tres jueces más allá del azar. Según Landis y Koch (1977), los valores de κ entre 0.61 y 0.80 indican un acuerdo sustancial.

Fuente: *elaboración propia*

Instrumentos cualitativos

En paralelo, se diseñó un guion de preguntas abiertas para conducir los grupos focales. Este instrumento se estructuró en torno a cuatro bloques temáticos: a) estrategias de uso

y aplicación de los recursos didácticos, b) vivencias y percepciones en el contexto áulico y familiar, c) obstáculos particulares del entorno amazónico y d) propuestas de mejora y adecuación de los materiales. El guion fue sometido a juicio de expertos y, posteriormente, ajustado a partir de los aprendizajes de la prueba piloto.

Procedimiento de recolección

La recolección de información se realizó mediante un proceso estructurado y respetuoso de las dinámicas comunitarias. Previa coordinación con cada centro educativo se convocó a docentes y padres de familia según un calendario. Dado que muchos participantes pertenecían a las mismas comunidades o aledañas, se obtuvo el consentimiento de las autoridades comunitarias tras explicar los objetivos y alcances de la investigación.

El trabajo con los docentes incluyó la aplicación de encuestas cerradas, con una duración aproximada de 20 minutos, y la facilitación de grupos focales de 90 minutos cada uno. Cada grupo focal estuvo integrado por 6 a 8 docentes seleccionados según los criterios de disponibilidad y representatividad por subnivel educativo. Las sesiones fueron grabadas en audio con un consentimiento. Luego fueron transcritas.

Para los padres de familia se aplicaron encuestas cerradas y grupos focales siguiendo el mismo procedimiento, adaptando la dinámica a las condiciones de cada comunidad. En casos de analfabetismo, las encuestas fueron leídas y explicadas individualmente para garantizar la comprensión y validez de las respuestas. Este proceso requirió tiempo adicional y aseguró que todos los participantes expresaran sus opiniones sin limitaciones.

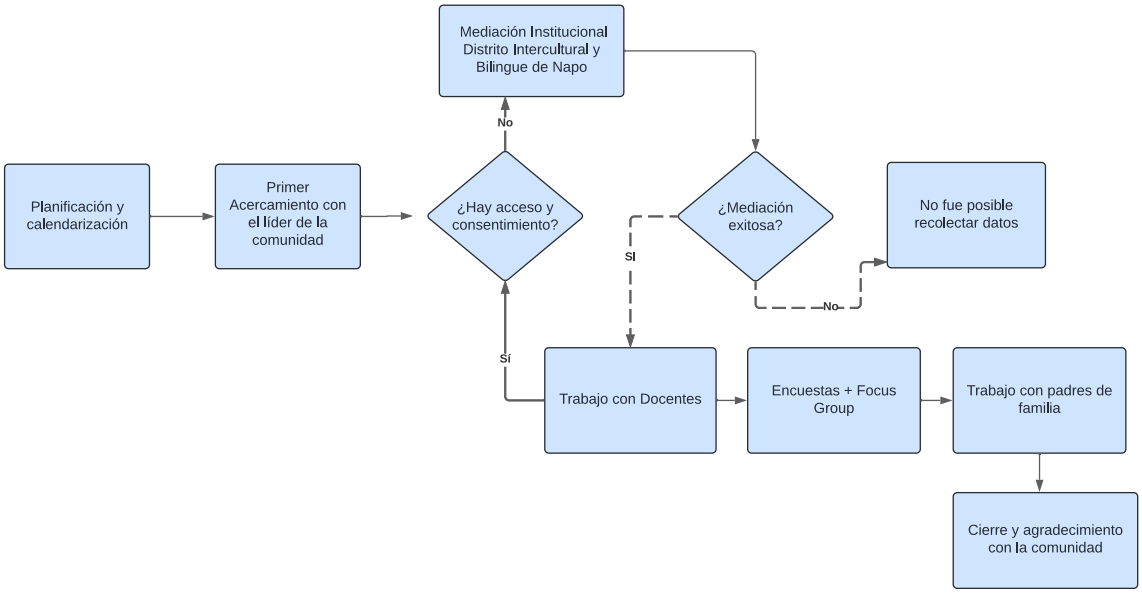


Figura 3. Flujograma del proceso de recolección de información

Fuente: *elaboración propia*

Procesamiento y análisis de datos

Análisis cuantitativo

La información de los cuestionarios fue sistematizada en una matriz de datos mediante Excel, donde las respuestas fueron codificadas numéricamente. Luego, la base de datos fue trasladada al entorno estadístico R para llevar a cabo un análisis de tipo descriptivo. Se calcularon las frecuencias absolutas y relativas, así como las medidas de tendencia central y dispersión, con el fin de caracterizar las percepciones de ambos colectivos. Los principales hallazgos cuantitativos se presentan mediante gráficos que acompañan y enriquecen la exposición de los resultados.

Análisis cualitativo

Para el tratamiento de los datos cualitativos, las grabaciones de los grupos focales fueron transcritas en su integridad y sometidas a un análisis de contenido de tipo temático, siguiendo los lineamientos propuestos por Braun y Clarke (2006). El procedimiento analítico se articuló en varias fases. Inicialmente, se procedió a una inmersión en los datos mediante sucesivas lecturas de las transcripciones, lo que permitió identificar patrones emergentes. A continuación, se llevó a cabo un proceso de codificación abierta, asignando etiquetas a los segmentos de discurso relevantes.

Los códigos fueron agrupados en categorías temáticas que emergieron del propio material, las cuales se organizaron en función de los ejes del guion de entrevista: acceso y distribución, adecuación cultural, prácticas pedagógicas y participación familiar. Estas categorías fueron sometidas a un proceso de revisión para verificar su consistencia interna y delimitar sus fronteras conceptuales. Finalmente, se procedió a la definición nominal de cada categoría y a la selección de testimonios ilustrativos que dieran cuenta de los hallazgos.

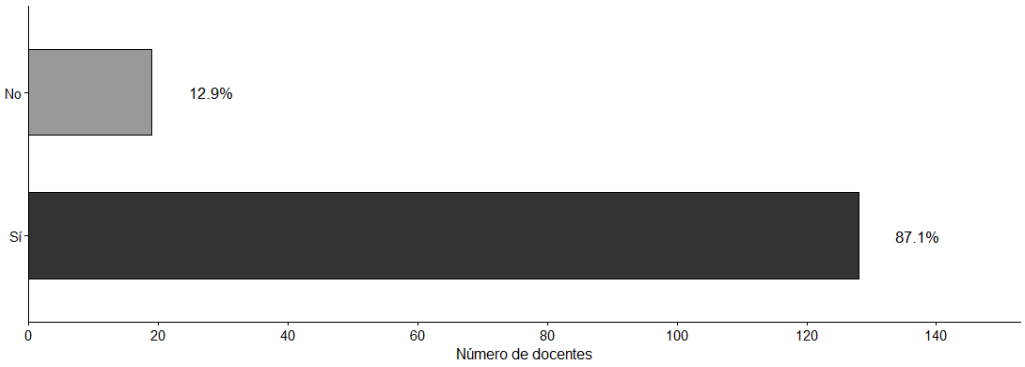
Con el propósito de asegurar la robustez del análisis cualitativo, se implementaron tres mecanismos de validación. En primer lugar, se recurrió a la triangulación de informantes, contrastando las visiones de docentes y padres sobre una misma realidad. En segundo lugar, se realizó una revisión independiente por parte de dos investigadores, quienes evaluaron el 20 % de las transcripciones y alcanzaron un nivel de concordancia del 85 % en la asignación de códigos. Por último, se devolvieron los hallazgos preliminares a un grupo de participantes para corroborar la adecuación de las interpretaciones realizadas.

Resultados y discusión

Los hallazgos se presentan según las preguntas de investigación, organizadas en torno a los ejes de distribución, pertinencia cultural, uso pedagógico y apoyo familiar. La evidencia cuantitativa, obtenida de encuestas cerradas aplicadas a 147 docentes y 258 padres de familia, se complementa con testimonios cualitativos de grupos focales. Esta combinación permite una comprensión integral y triangulada de los resultados.

La primera pregunta evaluó la cobertura de distribución. Para el año lectivo Sierra-Amazonía 2024-2025, ¿recibió usted los materiales educativos (libros de texto y guías docentes) proporcionados por el Minedec?:

Figura 4. Distribución de libros y guías docentes

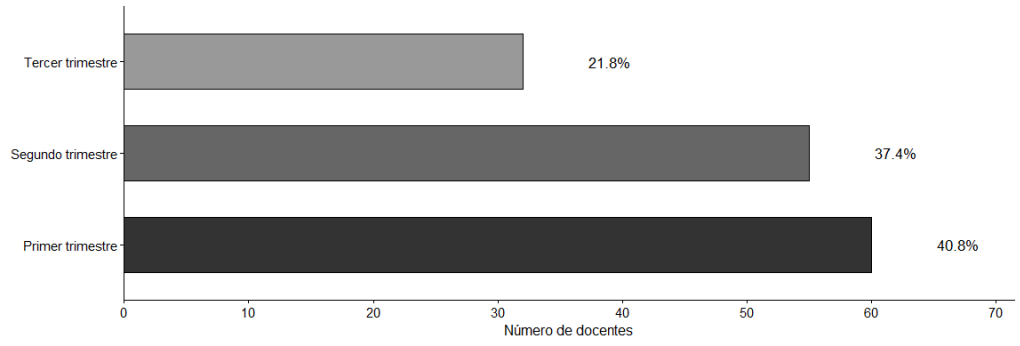


Fuente: *elaboración propia*

Los datos revelan que el 87.1 % de los docentes reportó haber recibido los materiales, frente a un 12.9 % que manifestó no haberlos obtenido (Figura 4). Aunque la cobertura es mayoritaria, el porcentaje de docentes excluidos evidencia que el programa no logra una universalización. Un educador de EGBE de 43 años expresó: "Nosotros vivimos esperando los libros, incluso haciendo oficios a la SEIB, pero no obtenemos respuesta o se demoran una eternidad en distribuir los materiales". Estas dificultades en la cadena de suministro guardan similitud con lo documentado por Chávez Santos *et al*. (2025) en el contexto amazónico peruano, donde la irregularidad en la entrega de textos se configura como un obstáculo estructural y persistente.

La segunda pregunta indagó sobre el momento de recepción. ¿En qué trimestre del año lectivo recibió los libros y guías del Minedec?:

Figura 5. Momento de recepción de libros y guías docentes



Fuente: *elaboración propia*

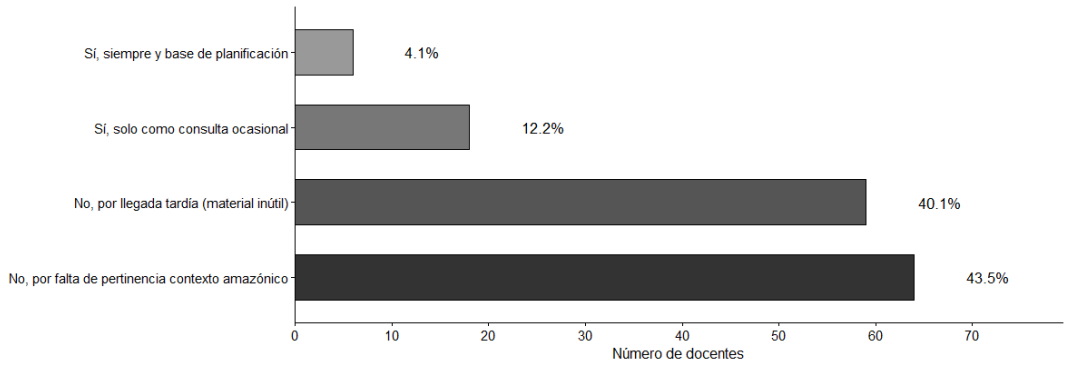
En cuanto al momento de llegada, solo el 40.8 % de los docentes recibió los materiales durante el primer trimestre, mientras que el 37.4 % lo hizo en el segundo y el 21.8 % en el tercero, cuando el ciclo lectivo ya se encontraba muy avanzado (Figura 5). Esta distribución extemporánea resta de manera significativa el valor didáctico de los recursos. Una profesora de EGBM de 50 años comentó: "A nosotros nos llegaron los libros en el segundo trimestre, ya con el año escolar avanzado. Para ese momento, ya habíamos gastado en fotocopias y no pudimos usar los libros como debíamos".

Estos resultados se alinean con las advertencias de Alibrahim y Alsadoon (2022), para quienes la eficacia pedagógica de un recurso educativo está condicionada por su accesibilidad y su llegada en tiempo y forma. Cuando estas condiciones no se satisfacen, el potencial de los materiales se diluye, y la ausencia de respaldo institucional se erige como un factor que incide negativamente tanto en la disposición del profesorado como en la calidad de las experiencias de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, Chávez Santos *et al*. (2025) documentan que la infraestructura deficiente, el transporte fluvial limitado y el aislamiento geográfico complican la entrega oportuna de textos en comunidades amazónicas peruanas. Estas dificultades se agravan por la escasez de recursos institucionales y generan disponibilidad insuficiente de materiales en lenguas nativas. Limerick y Hornberger (2019) añaden que las restricciones temporales y variaciones ortográficas en textos quechuas han provocado reediciones y retrasos, impactando el uso efectivo en las aulas.

La tercera pregunta indagó sobre el uso real de los materiales. En el desarrollo de sus clases, ¿utiliza los libros y guías docentes proporcionados por el Minedec?:

Figura 6. Frecuencia de uso de los libros y guías docentes



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados revelan que el 83.6 % de los docentes no utiliza los libros y guías del Minedec como recurso principal (Figura 6). Las razones principales son la falta de pertinencia para el contexto amazónico (43.5 %) y la recepción tardía (40.1 %). Solo el 16.3 % reporta usarlos, principalmente de forma ocasional. Una docente de EGBE de 37 años señaló:

> Esos libros son difíciles de manejar, tanto para nosotros como docentes como para los estudiantes. Además, hay muchas cosas que no tienen que ver con el contexto rural en el cual vivimos. Nos toca adaptar casi todo, y a veces es mejor crear nuestros propios materiales. (Comunicación personal, 2025)

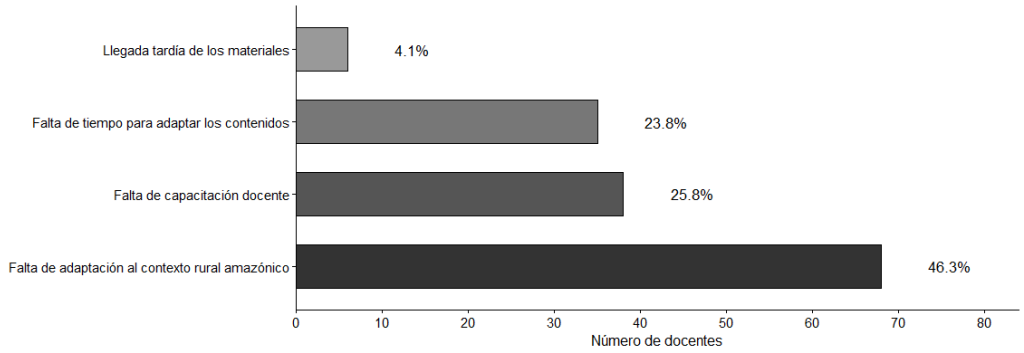
Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Peñuela (2010), quien sostiene que la descolonización de la educación resulta fundamental para garantizar la pertinencia cultural del currículo. Este proceso permite cuestionar los patrones eurocéntricos de producción de conocimiento y reconocer los saberes ancestrales y prácticas pedagógicas propias de los contextos locales latinoamericanos.

En el ámbito de la EIB, la distribución tardía o deficiente de los materiales genera impactos negativos en las prácticas pedagógicas. Chávez Santos *et al*. (2025) documentan que, en aulas amazónicas, la falta oportuna de textos en lenguas nativas obliga a los docentes a improvisar con recursos limitados, afectando la calidad de la enseñanza intercultural y el desarrollo de competencias lingüísticas. Esto se traduce en una menor integración de saberes locales y una mayor dependencia del español, lo que contraviene los principios de la EIB.

Limerick y Hornberger (2019) añaden que, en experiencias comparadas entre Perú y Ecuador, los cambios ortográficos en materiales quechuas provocaron retrasos en reediciones y distribución, lo que llevó a que docentes eviten o modifiquen el uso de los textos y limiten las oportunidades de alfabetización significativa. En consecuencia, estas deficiencias perpetúan las desigualdades pedagógicas al restringir la capacidad de los docentes para implementar enfoques bilingües y contextualizados (Chávez Santos *et al*., 2025; Limerick y Hornberger, 2019).

La cuarta pregunta indagó sobre la principal limitación para implementar de manera efectiva. En su opinión, ¿cuál es la mayor limitación que presentan los libros y guías del Minedec para su implementación efectiva en el aula?:

Figura 7. Obstáculos para implementar los libros y guías docentes



Fuente: *elaboración propia*

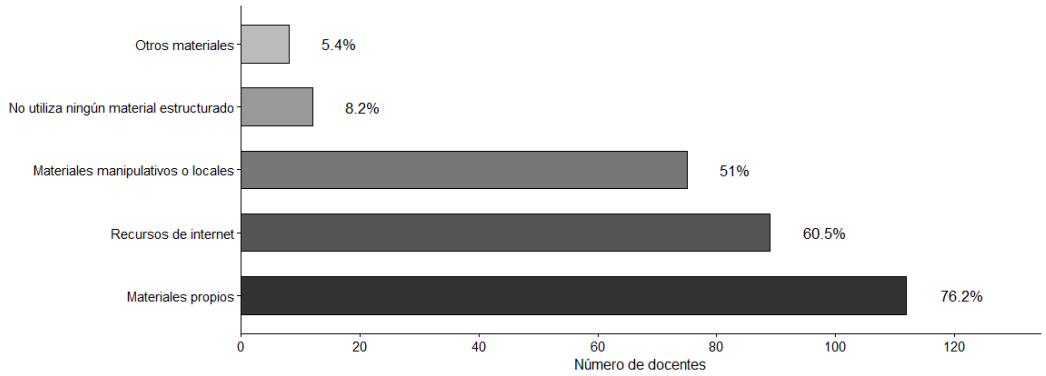
Los resultados indican que el 46.3 % de los docentes identifica como principal obstáculo la falta de adaptación de los contenidos al contexto rural amazónico, seguido de la falta de tiempo para adaptarlos (23.8 %). Solo el 4.1 % menciona la llegada tardía como obstáculo principal (Figura 7). El problema central radica en la pertinencia cultural y practicidad de los recursos. Un docente de EGBE de 58 años señaló: “Los libros traen ejemplos de ciudades o animales que nuestros estudiantes nunca han visto. ¿Cómo explico algo que no conocen? Los libros deben ser coherentes y descolonizados”.

La percepción expresada por este docente revela una fractura cultural que encuentra eco en la tipología propuesta por Walsh (2007). La autora distingue entre una interculturalidad de carácter funcional, que se agota en la mera inclusión de elementos multiculturales de forma aditiva, y una interculturalidad crítica. Esta última implica un cuestionamiento frontal de las relaciones de poder, saber y existencia que han configurado históricamente la educación. Su objetivo es la construcción de propuestas pedagógicas descolonizadoras que otorguen centralidad a los conocimientos y racionalidades locales, transformando las jerarquías establecidas.

A la luz de estos datos, los materiales proporcionados por el Minedec parecen inscribirse en la modalidad funcional de interculturalidad, al reproducir esquemas dominantes y trasladar a los docentes la carga de las adecuaciones. Walsh (2007) sostiene que solo una interculturalidad que cuestione las geopolíticas del saber puede dar lugar a una transformación educativa genuina, que interrumpa los mecanismos de perpetuación de las desigualdades en espacios como los CECIB de la región amazónica.

La pregunta siguiente documentó las estrategias alternativas desarrolladas por los docentes. En caso de no utilizar los libros y guías del Minedec, ¿con qué otros materiales o recursos suele reemplazarlos o complementarlos?:

Figura 8. Alternativas utilizadas por docentes en lugar de los libros y guías



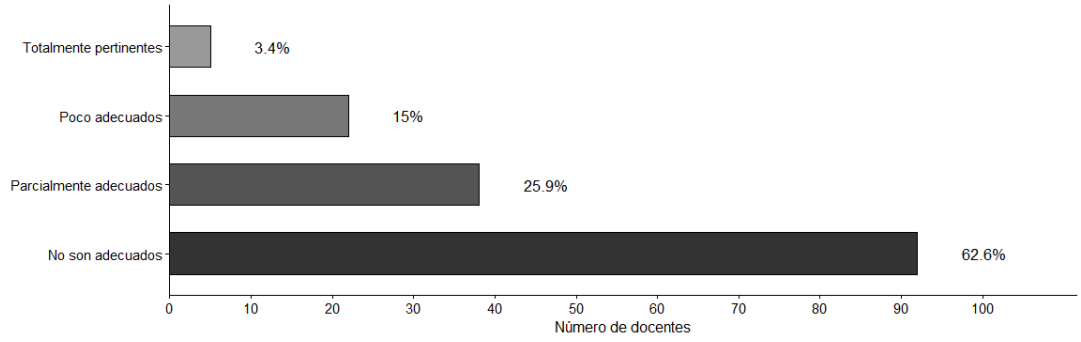
Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que el 76.2 % de los docentes recurre a materiales propios, seguido del uso de recursos de internet (60.5 %) y materiales manipulativos o locales (51.0 %). Solo el 8.2 % no utiliza ningún material estructurado (Figura 8). Un docente de EGBE de 58 años señaló: “Al final, termino gastando mis fines de semana haciendo mis propias fichas, buscando dónde imprimir o me pego el viaje a la ciudad para comprar materiales para clase de mi bolsillo, porque los libros del Minedec no sirven para nada”.

Lo observado guarda coherencia con los hallazgos de Dadirai y Chauke (2025), quienes constatan que, en contextos rurales, la responsabilidad de ajustar el currículo a las condiciones locales recae en el profesorado. Esta situación deriva en una excesiva carga de trabajo que se ve agravada por la insuficiencia de recursos, la ausencia de formación específica y la falta de respaldo institucional, afectando tanto la eficacia de su práctica como su bienestar emocional y profesional.

La siguiente pregunta evaluó la adecuación de los contenidos oficiales. ¿Considera que los contenidos de los libros y guías del Minedec son relevantes y se conectan con la realidad cultural y social de sus estudiantes?:

Figura 9. Opinión del profesorado sobre la adecuación contextual



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que el 62.6 % de los docentes considera que la mayoría de los contenidos no son adecuados, el 25.9 % los califica como parcialmente adecuados y solo el 3.4 % los considera totalmente pertinentes (Figura 9). Una docente de EGBM de 43 años señaló: "Los temas son tan abstractos y lejanos a la vida de mis estudiantes que terminamos saltándonos unidades enteras. ¿Cómo enseñarles sobre metro cuadrado si aquí medimos la tierra en hectáreas y no tienen idea de lo que es un edificio?".

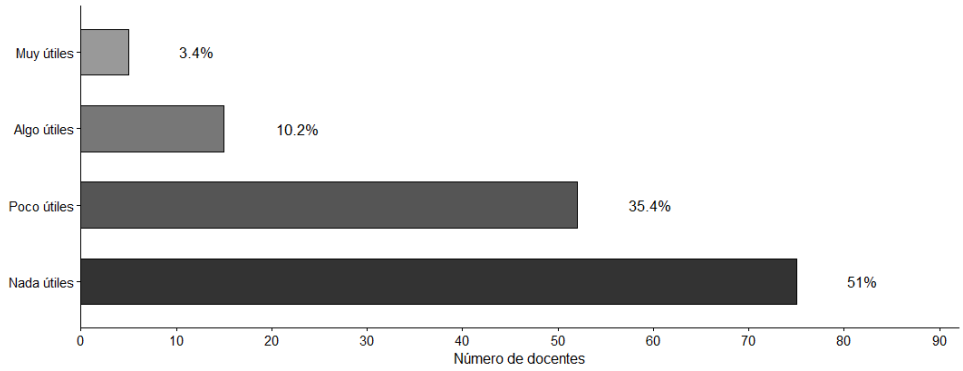
Estos resultados ponen de manifiesto una profunda ruptura entre el currículo prescrito desde las instancias oficiales y las exigencias pedagógicas del medio rural amazónico. Esta desconexión resuena con el concepto de *colonialidad del saber* acuñado por Walsh (2007), que alude a un dispositivo de poder que organiza jerárquicamente los conocimientos, situando en la cúspide aquellos de raigambre eurocéntrica y urbana, mientras que relega a la invisibilidad los saberes propios, ancestrales y comunitarios de los pueblos amazónicos.

Según Walsh (2007), la colonialidad del saber opera mediante la negación sistemática de otras formas de producción de conocimiento, subsumiendo los saberes indígenas bajo lógicas universales que privilegian ejemplos ajenos a la cotidianidad de la selva. Esta manifestación no es curricular, sino relacionada con el conocimiento, ya que reproduce la colonialidad del poder al posicionar el saber hegemónico como superior y perpetuar la marginalización de saberes prácticos y territoriales. Los datos del presente estudio ilustran cómo estos materiales, lejos de democratizar el acceso, refuerzan lo que Zapata Olivella (citado en Walsh, 2007) describía como "cadenas mentales" más persistentes que las físicas.

Como sostiene Pons (2014), la adaptación curricular debe responder a las necesidades particulares de los estudiantes, especialmente en contextos educativos diferenciados como zonas rurales o con poblaciones vulnerables. La autora propone una metodología en la que el docente, a partir de un diagnóstico integral, reorganiza y jerarquiza los contenidos curriculares para hacerlos significativos y funcionales según las condiciones reales de los estudiantes. Esto orienta la necesidad de modificar los materiales oficiales cuando no se ajustan al entorno sociocultural del alumnado.

La siguiente pregunta evaluó la utilidad de ejemplos y actividades. En general, ¿cómo evalúa la utilidad de los ejemplos y actividades de los libros del Minedec para facilitar el aprendizaje del alumnado?:

Figura 10. Utilidad de ejemplos y actividades: percepción docente



Fuente: *elaboración propia*

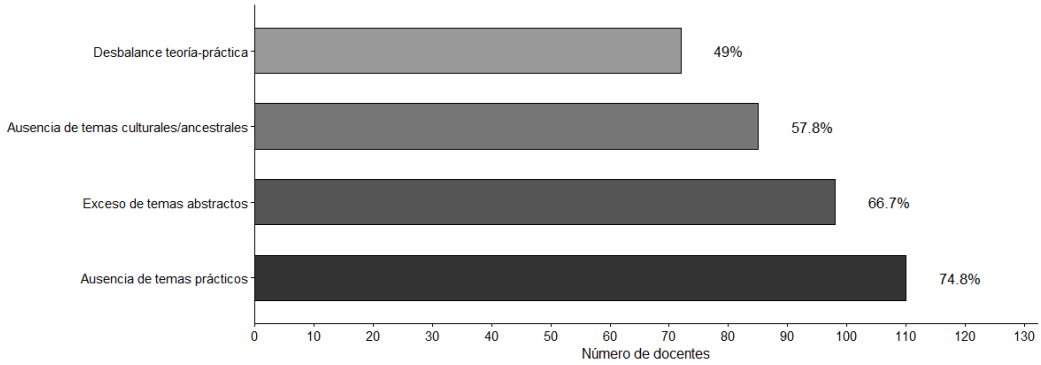
Los resultados indican que el 86.4 % de los docentes considera que los ejemplos y actividades son poco o nada útiles, mientras que solo el 3.4 % los califica como muy útiles (Figura 10). Un docente de EGBM de 52 años señaló:

> Las actividades a veces son tan rebuscadas que hasta nosotros los docentes tenemos que releerlas varias veces para entender qué hay que hacer. ¿Cómo vamos a pedirles a los estudiantes que las comprendan? [...] ¿Por qué no viene en el libro el instructivo para usar la Taptana? (Comunicación personal, 2025)

Estos resultados coinciden con lo señalado por Alarcón Castro (2021), quien evidencia que la adaptación de metodologías de enseñanza a la realidad local —mediante ejemplos cotidianos y actividades factibles— incrementa la motivación y pertinencia del aprendizaje. Esto refuerza la necesidad de rediseñar propuestas educativas para entornos rurales.

La siguiente pregunta indagó sobre la pertinencia temática de los libros. Para mejorar su utilidad en el aula, ¿qué tipo de contenidos considera que los libros del Minedec deberían equilibrar mejor?:

Figura 11. Temas faltantes o sobrantes en los libros: percepción docente



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que los docentes identifican principalmente la ausencia de temas prácticos (74.8 %) y culturales (57.8 %), el exceso de temas abstractos (66.7 %) y desbalance teoría-práctica (49 %) (Figura 11). Una docente de EGBM de 44 años señaló:

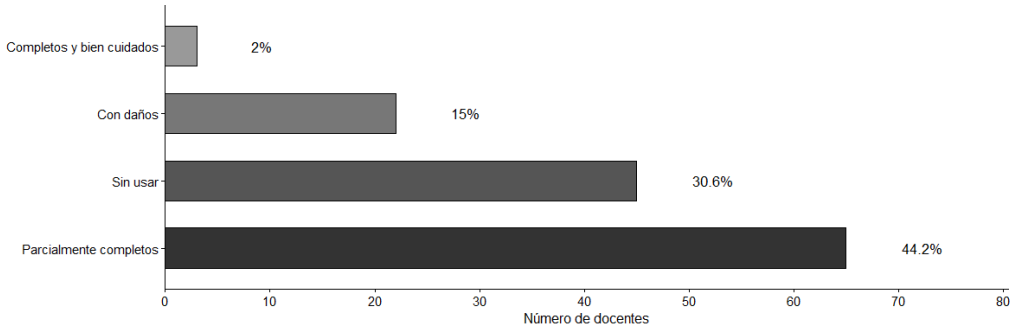
> Los libros traen temas que nunca usaremos aquí, como calcular el área de un rascacielos o el desplazamiento de un Ferrari en la Fórmula 1. En cambio, no enseñan a calcular la cosecha de yuca o plátano o a valorar nuestras plantas medicinales. El libro de Lengua y Literatura solo hace menciones a lecturas y cuentos de la Sierra, pero ni se toma en cuenta leyendas como Fura y Tena. Nuestros relatos poco a poco se van perdiendo. (Comunicación personal, 2025)

Estos resultados se alinean con la propuesta de descolonización pedagógica de Peñuela (2010), quien sostiene que descolonizar la pedagogía implica cuestionar los lugares de enunciación eurocéntricos que han dominado la producción de conocimiento en América Latina. Esto supone reconocer los saberes ancestrales y prácticas locales como cimientos válidos para la EIB. Peñuela enfatiza, asimismo, la necesidad de diferenciar los discursos críticos instituyentes de prácticas de resistencia, lo que resuena con la baja utilidad percibida de ejemplos y actividades (86.4 %).

Medel-Tapia *et al*. (2022) señalan que la esencialización del currículo constituye una táctica clave para fomentar la educación intercultural, ya que permite filtrar y priorizar los aprendizajes clave adaptándolos al contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes. Esto evita la imposición de contenidos abstractos y desconectados de su realidad.

La siguiente pregunta evaluó el uso práctico de los libros fuera del aula. Basándose en su observación, cuando los estudiantes devuelven los libros y guías a clase, ¿qué evidencia de trabajo en casa suele encontrar en ellos?:

Figura 12. Grado de utilización y conservación de los libros



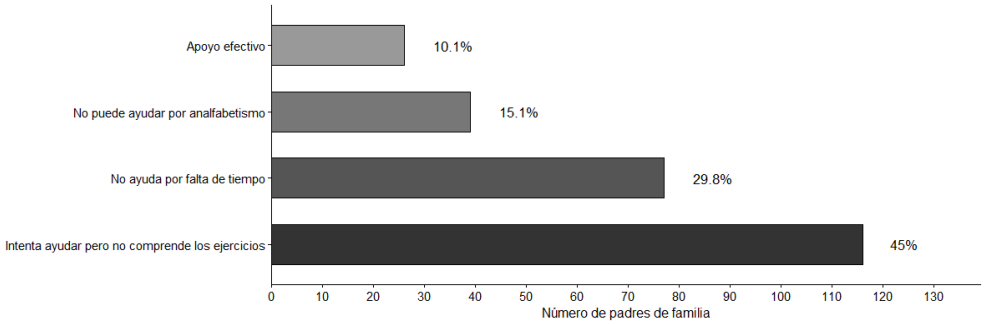
Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que solo el 2 % de los docentes reporta que los libros regresan completos y bien cuidados, mientras que el 44.2 % indica parcialmente completos, el 30.6 % sin usar y el 15 % con daños (Figura 12). Un docente de EGBM de 29 años señaló: “La mayoría de los niños no hacen las tareas en casa porque los ejercicios no tienen que ver con su vida diaria... A veces, los libros regresan limpios, como si nunca los hubieran abierto”.

El 76.2 % de los docentes que recurre a la creación de materiales propios (Figura 7) ilustra una práctica de resistencia y adaptación pedagógica. Esta práctica encuentra paralelo en las reflexiones de Macintyre Latta *et al*. (2025) sobre el “terreno de práctica complejo” necesario para la descolonización e indigenización curricular, donde los educadores y las comunidades construyan caminos responsivos que honren las particularidades contextuales amazónicas, en contraste con los enfoques predeterminados y descontextualizados. Así, se destaca que los enfoques pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana que priorizan la participación comunitaria y el bilingüismo contribuyen al respeto de la diversidad cultural y lingüística.

Para complementar la perspectiva docente, se consultó a los padres sobre su rol en el aprendizaje. Cuando su hijo o hija tiene actividades o trabajos que deben realizarse fuera de clase en los libros del Minedec, ¿cómo lo ayuda?:

Figura 13. Estrategias de ayuda de los padres en tareas con libros



Fuente: *elaboración propia*

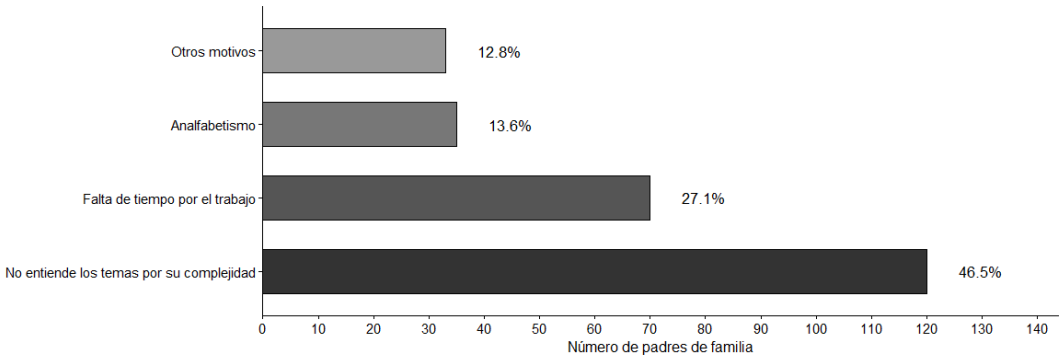
Los resultados indican que el 45 % de los padres intenta ayudar, pero no comprende los ejercicios debido a su complejidad, el 15.1 % no puede ayudar por analfabetismo y solo el 10.1 % reporta apoyo efectivo (Figura 13). Una madre de familia de EGBM de 33 años señaló:

> Yo solo pude estudiar hasta tercer grado porque mi padre consideró que era suficiente con saber leer y escribir para mandarme a trabajar. Hoy, cuando veo los libros de mi hijo, me doy cuenta de que traen temas que están muy lejos de lo que yo aprendí; son cosas que simplemente no entiendo. (Comunicación personal, 2025)

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Tapia Bernabé (2020), quien confirma que un bajo nivel educativo de los padres restringe su capacidad para comprender y apoyar las tareas académicas de sus hijos. La complejidad de los materiales afecta tanto a los estudiantes como a las familias y amplía la brecha educativa en contextos vulnerables.

Para profundizar en las causas específicas de esta limitación, se preguntó: ¿podría compartirnos qué aspectos le resultan más desafiantes cuando ayuda a su hijo con las tareas basadas en los libros del Minedec? Los resultados fueron los siguientes:

Figura 14. Dificultades parentales en el apoyo de tareas



Fuente: *elaboración propia*

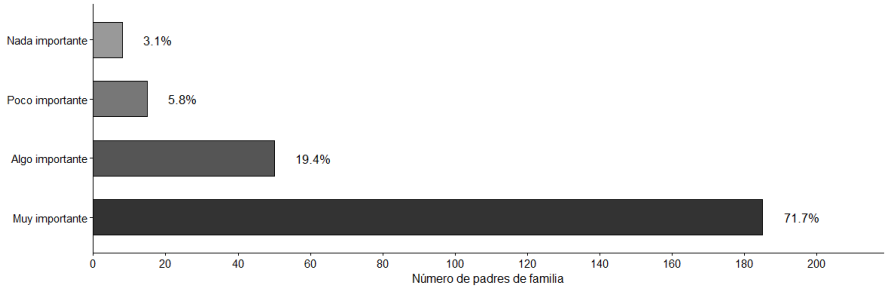
Los resultados indican que el 46.5 % de los padres identifica como principal dificultad no entender los temas debido a su complejidad, seguido de la falta de tiempo por el trabajo (27.1 %). Un 13.6 % menciona el analfabetismo como barrera principal (Figura 14). Un padre de familia de EGBE de 48 años señaló:

> Trabajo todo el día en el campo y llego cansado a la casa. A veces mi hijita me pregunta algo de su tarea y ni yo entiendo lo que dice el libro... creo que lo que esperan que mi hija aprenda es muy avanzado para nuestra realidad. (Comunicación personal, 2025)

Estos resultados confirman que la complejidad de los contenidos constituye el mayor obstáculo para el apoyo familiar en las tareas. Esto evidencia que los materiales no están diseñados considerando las limitaciones educativas y laborales de las familias en contextos rurales.

Para conocer la valoración que los padres otorgan a los libros de texto, se les preguntó: ¿qué tan importante cree que es que sus hijos usen los libros de la escuela que el Minedec proporciona? Las respuestas fueron:

Figura 15. Percepción de padres sobre la importancia del uso de libros escolares



Fuente: *elaboración propia*

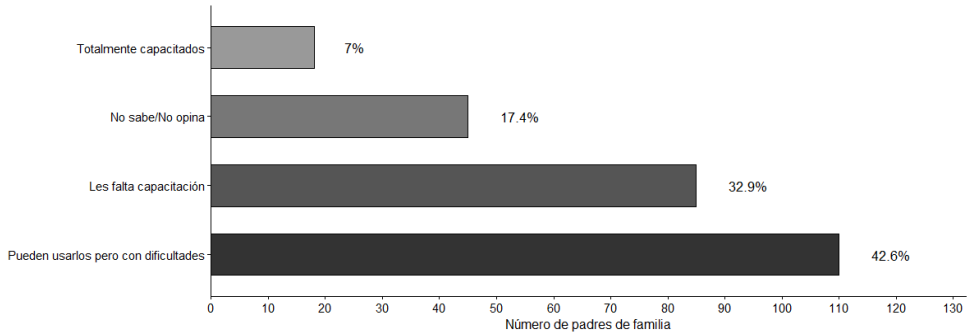
Los resultados indican que el 71.7 % de los padres considera muy importante que sus hijos usen los libros de la escuela, el 19.4 % los valora como algo importante y solo el 8.9 % les otorga poca o ninguna importancia (Figura 15). Un padre de familia de EGBM de 47 años señaló:

> Aunque yo no pueda ayudarlo mucho, sé que los libros son importantes para que mi hijo aprenda y tenga mejores oportunidades que yo. Lo que me he dado cuenta es que los libros terminan como nuevos. Aún tenemos los de los anteriores años en un cartón, no sé por qué no los usan. (Comunicación personal, 2025)

Estos hallazgos revelan una paradoja: pese a las dificultades prácticas para apoyar con las tareas, las familias reconocen el valor potencial de los materiales educativos como símbolo de educación y oportunidad. No obstante, esta valoración teórica no se traduce en un uso efectivo, lo que sugiere que la desconexión entre el diseño de los materiales y las realidades familiares limita su aprovechamiento.

Para explorar la percepción de las familias sobre la capacidad docente para utilizar los recursos, se les preguntó: cree usted que los docentes están capacitados para usar los libros que el Minedec envía. Las respuestas fueron las siguientes:

Figura 16. Percepción de padres sobre la capacitación docente para usar libros



Fuente: *elaboración propia*

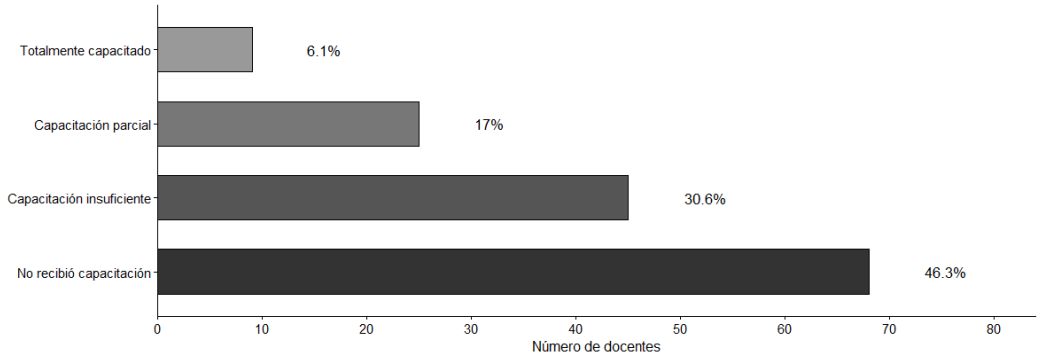
Los resultados indican que solo el 7 % de los padres considera que los docentes están totalmente capacitados para usar los libros del Minedec. La mayoría (42.6 %) cree que pueden usarlos, pero con dificultades, el 32.9 % opina que les falta capacitación y el 17.4 % no sabe (Figura 16). Una madre de familia de EGBM de 62 años señaló: “Mi hijo dice que la profesora no le explica los ejercicios del libro, o que se demora en explicarlos,

se queda mirando el libro... como si ella tampoco los entendiera bien. Muchas veces les manda a investigar a la casa".

Estos resultados sugieren que las familias perciben debilidades en la formación docente para implementar los materiales educativos, lo que coincide con la falta de capacitación reportada por los propios docentes. Esta percepción compartida evidencia una brecha formativa que afecta la calidad de la enseñanza y limita el aprovechamiento de los recursos disponibles.

Para contrastar con la percepción de los padres, se consultó a los docentes sobre su preparación: ¿ha recibido capacitación suficiente para utilizar los libros y guías del Minedec con sus metodologías?

Figura 17. Percepción de docentes sobre su capacitación para usar libros



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que el 46.3 % de los docentes no recibió capacitación y el 30.6 % considera la formación insuficiente. Solo el 6.1 % se siente totalmente capacitado (Figura 17). Un docente de EGBM de 51 años señaló: "Nunca nos capacitaron para usar estos libros. Los abrimos por primera vez cuando llegaron a las aulas, y hasta hoy no sabemos cómo usarlos. Además, en cada cambio de Gobierno cambian los textos sin avisarnos y sin capacitarnos correctamente".

Muga (2010) señala que esta carencia en la preparación pedagógica incide directamente en la correcta aplicación de los recursos didácticos. Esta situación refleja la necesidad de concebir la formación docente como parte de entornos de aprendizaje colaborativos y descentralizados (Pitt, 2023), que integran recursos, repositorios compartidos y comunidades de práctica para ofrecer apoyo continuo y responder a las particularidades de los contextos interculturales.

En ausencia de tales estructuras, la implementación de textos escolares se reduce a un evento logístico aislado sin el sostenimiento institucional requerido. Experiencias comparadas en Perú y Ecuador refuerzan esta brecha. Limerick y Hornberger (2019)

documentan que los docentes enfrentan desafíos formativos persistentes relacionados con las decisiones ortográficas en quechua, adaptaciones curriculares y el uso efectivo de lenguas originarias, lo que genera inconsistencias en la implementación.

La falta de formación específica agrava la desconexión entre el currículo oficial y la práctica áulica, obligando a los educadores a asumir cargas adicionales sin respaldo sistemático. Veintie *et al*. (2022) destacan que la falta de apoyo institucional y acompañamiento docente socava la capacidad del sistema para mantener su relevancia cultural y lingüística, limitando las posibilidades educativas de los jóvenes indígenas incluso cuando los materiales llegan a las aulas.

En síntesis, los resultados revelan una paradoja: los padres valoran los libros (71.7 %) y los docentes reconocen su potencial, pero la implementación efectiva se limita por falta de pertinencia cultural (62.6 %), insuficiente capacitación docente (46.3 %), complejidad de los materiales (45 %) y distribución tardía (21.8 %).

Conclusiones

La investigación ha permitido caracterizar los principales escollos que dificultan la implementación de los materiales curriculares del Minedec en la Amazonía. La dificultad no se circunscribe al ámbito distributivo, sino que abarca dimensiones más complejas: adecuación cultural, preparación del profesorado y conexión con las realidades comunitarias.

En relación con la distribución, la cobertura es alta (87.1 %), pero el momento de entrega es deficiente: solo el 40.8 % se recibió en el primer trimestre y el 21.8 % en el tercero. Esta demora invalida parcialmente la utilidad pedagógica, afecta la planificación curricular y obliga a gastar más en recursos alternativos.

Respecto a la pertinencia cultural, los resultados evidencian una desconexión significativa entre el diseño de los materiales y la realidad sociocultural amazónica. El 62.6 % de los docentes considera que la mayoría de los contenidos no son adecuados, el 86.4 % califica los ejemplos y actividades como poco o nada útiles y predomina la percepción de contenidos excesivamente abstractos con carencia de temas prácticos y culturales-ancestrales.

En cuanto a la formación docente, se identificó una brecha crítica: el 46.3 % no recibió capacitación y el 30.6 % la considera insuficiente. Esta falta de preparación explica las dificultades de uso reportadas y es percibida también por las familias, donde solo el 7 % considera que los docentes están capacitados.

En el ámbito familiar, la falta de pertinencia genera un efecto dominó: el 45 % de los padres intenta ayudar, pero no comprende los ejercicios por su complejidad. Esto amplía la brecha educativa, pese a que las familias valoran mayoritariamente (71.7 %) los libros como símbolo de oportunidad.

Los hallazgos sugieren implementar programas de alfabetización y culminación de estudios para padres, como el Bachillerato Acelerado. Se propone diseñar un programa

único e integrado de EGB y Bachillerato Acelerado, impartido en los CECIB, con horarios flexibles que respeten las jornadas laborales y dinámicas comunitarias, y con un currículo adaptado a las realidades socioculturales y lingüísticas de los adultos participantes. Esta iniciativa busca fortalecer el acompañamiento familiar en las trayectorias educativas de los niños y consolidar la alianza entre escuela, familia y comunidad, reconociendo la educación como responsabilidad conjunta que requiere el involucramiento activo de todos los actores del territorio.

En conjunto, el análisis permite afirmar que los recursos educativos del Minedec no satisfacen los propósitos pedagógicos para los cuales fueron diseñados en el contexto amazónico rural. El problema de fondo no es meramente distributivo, sino que afecta la adecuación cultural, la oportunidad de entrega y la preparación docente. Se entregan materiales que arriban tarde, que no responden a las características culturales de los usuarios y para cuyo manejo no se ha preparado al profesorado. Esto se traduce en excesiva carga para los educadores, quienes deben adaptar o crear contenidos, y en exclusión de las familias, que enfrentan materiales incomprensibles.

Los hallazgos invitan a reflexionar sobre el diseño educativo en la Amazonía, que supere los ajustes cosméticos al sistema nacional y apueste por propuestas curriculares que otorguen centralidad a la adecuación cultural y a la salvaguarda de los conocimientos tradicionales. Ello supone proveer recursos didácticos que reflejen el entorno sociocultural, con ejemplos, actividades y lenguas próximos y significativos.

En un plano más amplio, los hallazgos cuestionan el actual diseño del SEIB y el modelo MOSEIB en Ecuador. Es momento de avanzar hacia un modelo que conciba la interculturalidad no como un complemento, sino como un eje transversal y estructural que reconozca la diversidad cultural y lingüística como principio fundacional del Estado.

Ecuador es plurinacional e intercultural, y las políticas educativas deben reflejar esta realidad en toda su complejidad. El MOSEIB, en su formulación actual, no puede operar con los mismos parámetros en la Sierra, la Costa o la Amazonía, pues cada territorio alberga cosmovisiones, lenguas, prácticas pedagógicas y desafíos distintos.

Una política pública verdaderamente intercultural debe abandonar la lógica homogeneizadora y apostar por un modelo educativo propio y exclusivo para la Amazonía, que no se limite a ajustes curriculares superficiales, sino que emerja de las cosmovisiones, territorialidades y formas de vida de los pueblos que la habitan. Este modelo debe diseñarse con las comunidades, las autoridades, los sabios y los docentes, garantizando que la educación responda a las particularidades socioculturales, lingüísticas y ecológicas de cada territorio.

Lejos de concebirse como un aislamiento, este enfoque representa una apuesta por la calidad educativa, donde el conocimiento ancestral y los saberes universales se integren de manera dialógica, crítica y complementaria. La interculturalidad y la globalización no son fuerzas antagónicas, sino realidades que deben articularse progresivamente para que

los estudiantes amazónicos se desenvuelvan con éxito tanto en su entorno local como en el mundo contemporáneo.

La creación de este modelo educativo amazónico intercultural bilingüe implica repensar la formación docente, los materiales educativos, los tiempos y espacios escolares y las formas de evaluación para que todos los componentes del sistema se organicen con la realidad y las aspiraciones de los pueblos de la selva. En este proceso, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) está llamada a desempeñar un rol protagónico y transformador, en coherencia con su mandato constitucional de ser el ente rector de la formación docente y la innovación pedagógica en el país.

Le corresponde a la UNAE liderar la investigación y el diseño de programas de formación inicial y continua para docentes interculturales bilingües, la producción de materiales educativos pertinentes y la sistematización de saberes ancestrales en diálogo con el conocimiento académico. Asimismo, debe articularse con comunidades, autoridades y organizaciones indígenas para construir los fundamentos pedagógicos y curriculares de este nuevo modelo. Solo desde este compromiso institucional y corresponsable la educación podrá contribuir al empoderamiento, la revitalización cultural y el desarrollo sostenible de los pueblos amazónicos y, por extensión, de todas las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

Financiamiento: esta investigación se enmarca en el proyecto "¿Quién educa a la selva?: prácticas pedagógicas y saberes ancestrales en contextos de ruralidad" (Código: INV-EIB-2026-04), desarrollado en el seno del Grupo de Investigación GIEIB, miembro de la Red Andino-Amazónica de Investigación Educativa.

Referencias bibliográficas

Alarcón Castro, J. (2021). Metodología proyectual de diseño para impulsar la educación primaria rural en Chile. *Interciencia*, *46*(6), 265-271. https://www.redalyc.org/journal/339/33968022005/html/

Alibrahim, A. y Alsadoon, E. (2022). Exploring intervention of e-textbook in schools: Teachers' perspectives. *South African Journal of Education*, *42*(4), 1-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374346.pdf

Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: Logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(50), 1025-1049. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533003

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

Chávez Santos, R., Reina Marín, Y., Sánchez Bardales, E., Cruz Caro, O. y Carrasco Rituay, A. (2025). Analysis of intercultural bilingual education in indigenous communities: A case study in regular basic education. *Journal of Intercultural Communication*, *25*(2), 218-236. https://doi.org/10.36923/jicc.v25i2.1138

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and*

mixed methods approaches. SAGE Publications.
Dadirai, V. y Chauke, T. (2025). Addressing institutional challenges: Teachers' perspectives on effective teaching in rural schools in South Africa. *Educational Process: International Journal*, *17*, 1-18. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.388
Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, *76*(5), 378-382. https://doi.org/10.1037/h0031619
Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.
Landis, J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. B*iometrics*, 159-174.
Limerick, N. y Hornberger, N. (2019). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149
Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, *35*(6), 382-386.
Macintyre Latta, M., Cohen, B. y Lamb, D. (2025). The needed messy practice ground for curricular un/decolonizing and Indigenizing. *Learning Landscapes*, *29*(1), 1-18.
Medel-Tapia, C., Cervela-Molina, D., Navarrete-Valdebenito, A., Miranda Veliz, M. y Castillo-Retamal, F. (2022). Contribución de la priorización curricular de Educación Física y Salud en la formación académica de los estudiantes. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, *23*. https://doi.org/10.29035/rcaf.23.Especial_IHMN.1
Muga, P. (2010). Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*(4), 98-108. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151006
Peñuela, D. (2010). ¿Es posible descolonizar la pedagogía? *Revista de Educación y Pedagogía*, *22*(48), 45-62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248393010
Pitt, R. (2023). Open textbooks in higher education teaching. En D. Otto, G. Scharnberg, M. Kerres y O. Zawacki-Richter (Eds.), *Distributed learning ecosystems: Concepts, resources, and repositories* (pp. 105-121). Springer.
Polit, D. y Beck, C. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, *29*(5), 489-497.
Pons, A. (2014). Metodología para la adaptación curricular especial necesaria a escolares con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *65*(4), 1-12. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747189001
Sarango, S. (2024). Así se realizará la entrega de textos escolares para el nuevo año lectivo en la Sierra y Amazonía. *Primicias*. https://www.primicias.ec/sociedad/entrega-libros-escolares-estudiantes-regimen-sierra-77332/
Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter.
Tapia Bernabé, I. (2020). La influencia del nivel de estudios de padres de familia en el rendimiento de estudiantes de la educación media superior. *Revista RedCA*, *2*(6), 59-72. https://www.redalyc.org/journal/7487/748781149006/html/
Veintie, T., Hohenthal, J., Betancourt Machoa, K. y Sirén, A. (2022). The

(im)possibilities of education in Amazonia: Assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *16*(4), 259-272. https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *19*(48), 13-29.