Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(4), 141-150, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i4.537

Pertinencia del currículo priorizado y competencias en contextos interculturales bilingües del Ecuador

Relevance of the prioritised curriculum and competencies in intercultural bilingual contexts of Ecuador

Nancy Elizabeth Sosa-Caiza
nesosa@uce.edu.ec
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-2178-8584

José Ancisar Jiménez-Romero
jajimenezr1@uce.edu.ec
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
https://orcid.org/0009-0007-0872-6139

Karina Alexandra Londoño-Vega
kalondono@uce.edu.ec
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-5348-4403

Andrea Alexandra Andino-Córdova
andygeme862004@hotmail.com
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-0868-7463

RESUMEN

El currículo priorizado que el Ministerio de Educación del Ecuador expidió en 2021 fijó competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales para todo el país, por cuanto su aplicación en el sistema intercultural bilingüe exige verificar si responde a la diversidad de las nacionalidades. Es así que el estudio se planteó como objetivo analizar la pertinencia del currículo priorizado ante la diversidad cultural y las competencias que demanda en contextos interculturales bilingües del Ecuador. En este sentido se empleó una revisión sistemática según PRISMA 2020, con 26 estudios incluidos. Entre los resultados se obtuvo que la contextualización curricular existe en la norma, pero la estandarización del kichwa, la débil formación docente y la brecha digital limitan su pertinencia. Entre las conclusiones se estableció que el currículo priorizado será pertinente si integra las dimensiones lingüística, epistémica, comunitaria y competencial.

Descriptores: currículo; educación intercultural; educación bilingüe; pueblos indígenas; competencias. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The prioritised curriculum issued by Ecuador's Ministry of Education in 2021 set communication, mathematical, digital and socio-emotional competencies for the whole country, since its application in the intercultural bilingual system requires verifying whether it responds to the diversity of the nationalities. The study therefore aimed to analyse the relevance of the prioritised curriculum in the face of cultural diversity and the competencies it demands in intercultural bilingual contexts of Ecuador. A systematic review following PRISMA 2020 was carried out, with 26 included studies. The results showed that curricular contextualisation exists in the regulations, but Kichwa standardisation, weak teacher training and the digital divide limit its relevance. It was concluded that the prioritised curriculum will be relevant if it integrates the linguistic, epistemic, community and competency dimensions.

Descriptors: curriculum; intercultural education; bilingual education; indigenous peoples; competencies. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 06/07/2026. Revisado: 12/07/2026. Aprobado: 09/09/2026. Publicado: 12/11/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

Cuando la Constitución de la República del Ecuador (2008) definió al país como un Estado intercultural y plurinacional en su artículo 1, reconoció en el artículo 2 al kichwa y al shuar como idiomas oficiales de relación intercultural y obligó al Estado, en el artículo 347, numeral 9, a garantizar un sistema de educación intercultural bilingüe en el que la lengua de cada nacionalidad sea la lengua principal de la educación y el castellano el idioma de relación intercultural, fijó un horizonte curricular que no admite un currículo único y ajeno a la diversidad. En consonancia con ese mandato, Vernimmen Aguirre (2019) recuerda que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se institucionalizó en 1988 tras décadas de lucha de los movimientos indígenas, y advierte que, pese al reconocimiento de los derechos de las trece nacionalidades, la práctica ha avalado una educación más multicultural que intercultural.

Por su parte, la emergencia sanitaria de 2020 obligó al Ministerio de Educación (2021) a expedir un currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, concebido para reducir contenidos y sostener los aprendizajes durante la educación remota. Sin embargo, Asanov et al. (2021) encuestaron a 1500 estudiantes de bachillerato durante la cuarentena y hallaron que tres de cada cuatro participaban en aprendizaje en línea o por televisión, pero que los grupos más desfavorecidos realizaban menos trabajo escolar y que el 16 % presentaba síntomas depresivos, de modo que la priorización curricular operó sobre condiciones muy desiguales.

En el plano conceptual, la pertinencia cultural del currículo tiene una tradición sólida, ya que Ladson-Billings (1995) formuló la pedagogía culturalmente relevante a partir de tres criterios, el éxito académico, la competencia cultural y la conciencia crítica, y Gay (2002) propuso una enseñanza culturalmente receptiva que utiliza las experiencias y perspectivas de los estudiantes diversos como vía de aprendizaje. Asimismo, Hornberger (2000) analizó las políticas de Perú, Ecuador y Bolivia y describió la paradoja ideológica de transformar una educación estandarizadora en una educación diversificadora, tensión que reaparece cada vez que un currículo nacional desciende a las escuelas de las nacionalidades.

Pero, ¿qué tan pertinente resulta un currículo priorizado, pensado para todo el país, cuando se aplica en escuelas donde la lengua principal de la enseñanza debería ser el kichwa, el shuar u otra lengua originaria, y qué competencias exige a estudiantes y docentes en esos contextos? A partir de lo planteado, la investigación tiene por objetivo analizar la pertinencia del currículo priorizado ante la diversidad cultural y las competencias que demanda en contextos interculturales bilingües del Ecuador.

MÉTODO

La metodología empleada es de tipo cualitativo, con un diseño de revisión sistemática de la literatura conducida según la declaración PRISMA 2020, lo que permitió identificar, cribar, evaluar e integrar de manera explícita y reproducible los estudios sobre currículo priorizado, educación intercultural bilingüe y competencias interculturales. En este sentido se formuló la pregunta mediante la estrategia PICo, con la población de estudiantes y docentes de contextos interculturales bilingües, el fenómeno de interés de la pertinencia curricular y las competencias, y el contexto ecuatoriano y latinoamericano, cuyos elementos se detallan en la Tabla 1.

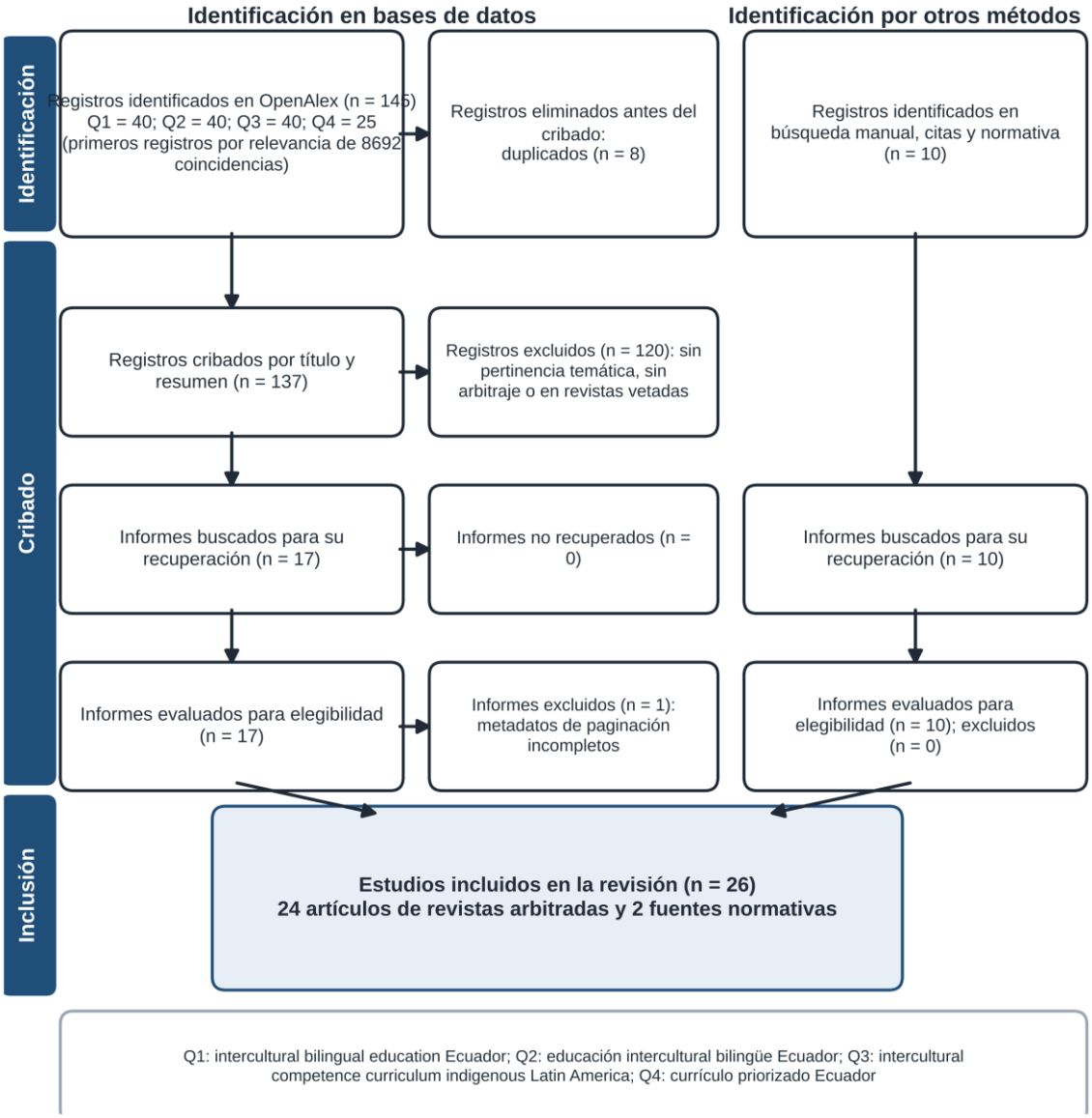
Tabla 1. *Protocolo de la revisión sistemática*.

Elemento	Descripción
Diseño	Revisión sistemática de la literatura conforme a PRISMA 2020; síntesis narrativa y temática
Pregunta (PICo)	Población: estudiantes y docentes de contextos interculturales bilingües; fenómeno de interés: pertinencia del currículo priorizado y competencias; contexto: Ecuador y América Latina
Base y consultas	OpenAlex. Q1: intercultural bilingual education Ecuador; Q2: educación intercultural bilingüe Ecuador; Q3: intercultural competence curriculum indigenous Latin America; Q4: currículo priorizado Ecuador
Filtros	Artículos de revista; 1995-2026 (Q1 a Q3 desde 2000; Q4 desde 2020); español e inglés
Criterios de inclusión	Estudios arbitrados con DOI o registro verificable sobre currículo, educación intercultural bilingüe, lenguas originarias o competencias interculturales; normativa ecuatoriana vigente
Criterios de exclusión	Duplicados, tesis, prensa, informes sin arbitraje, revistas vetadas por el protocolo y registros con metadatos incompletos
Verificación	Contraste de cada referencia con Crossref (autoría, revista, volumen, número, páginas y DOI)
Categorías	Fundamentos (n = 5); política lingüística y EIB (n = 11); currículo priorizado y pandemia (n = 5); voces comunitarias, educación superior y competencias (n = 5)

Nota: elaboración propia.

En cuanto a la búsqueda, se consultó la base bibliográfica abierta OpenAlex mediante cuatro consultas en español y en inglés, que arrojaron 8692 coincidencias, de las cuales se revisaron los primeros registros ordenados por relevancia, 40 en cada una de las tres primeras consultas y 25 en la cuarta, para un total de 145 registros, a los que se sumaron 10 fuentes identificadas mediante búsqueda manual, seguimiento de citas y normativa oficial. Posteriormente, se eliminaron 8 duplicados, se cribaron 137 registros por título y resumen, se excluyeron 120 por falta de pertinencia temática, ausencia de arbitraje o publicación en revistas vetadas por el protocolo, y se evaluaron 17 informes completos, de los cuales se excluyó uno por metadatos de paginación incompletos, tal como se representa en la Figura 1.

Figura 1. *Diagrama de flujo PRISMA 2020 de la selección de estudios*.



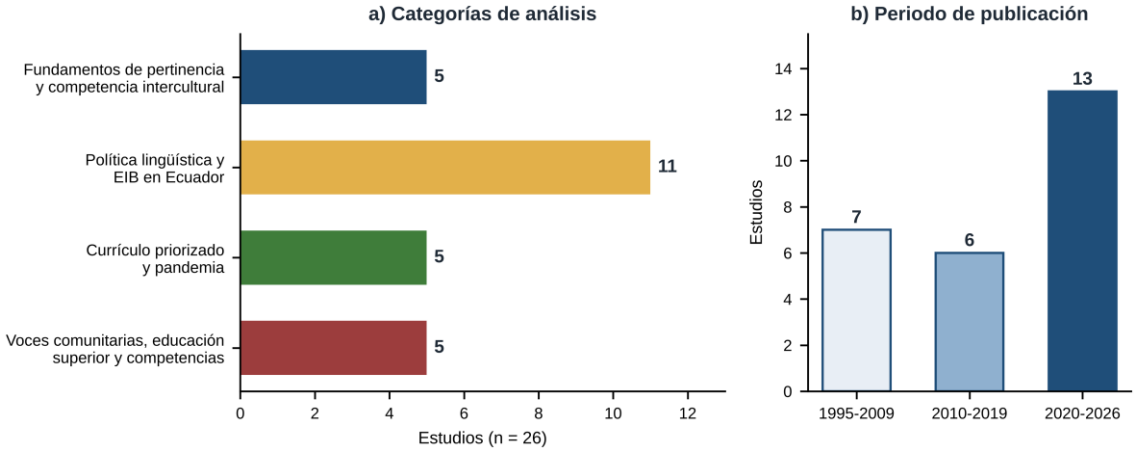
Nota: elaboración propia conforme a la declaración PRISMA 2020.

Con respecto a la verificación, cada referencia incluida se contrastó con los registros de Crossref en autoría, revista, volumen, número, páginas y DOI, y de cada estudio se extrajeron el país, el contexto, el diseño, la población y el hallazgo principal. Finalmente, la síntesis fue narrativa y temática, con cuatro categorías de análisis, y al tratarse de un estudio documental no se trabajó con personas ni con datos personales.

RESULTADOS

En términos generales, el corpus quedó integrado por 26 estudios, de los cuales 24 son artículos de revistas arbitradas y dos son fuentes normativas, la Constitución de 2008 y el currículo priorizado de 2021, distribuidos en cuatro categorías de análisis, con predominio de la política lingüística y la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, que reúne 11 estudios, y con la mitad de las fuentes publicadas entre 2020 y 2026, tal como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2. *Composición del corpus por categoría de análisis y periodo de publicación*.



Nota: elaboración propia.

Fundamentos de la pertinencia cultural y de la competencia intercultural

En primer lugar, Deardorff (2006) consultó mediante el método Delphi a 23 especialistas en interculturalidad y encuestó a administradores de 24 instituciones de educación superior, y obtuvo un modelo en el que las actitudes de respeto, apertura y curiosidad sostienen el conocimiento y las habilidades, de los que derivan resultados internos, como la empatía y la flexibilidad, y externos, como la comunicación eficaz y apropiada. Por su parte, Hornberger (2009) enunció diez certezas de la educación multilingüe fundadas en la experiencia indígena, entre ellas que la lengua primera es cimiento del aprendizaje y que las políticas nacionales abren espacios ideológicos y de implementación que los docentes pueden ocupar.

En el ámbito latinoamericano, Quintriqueo Millán et al. (2014) sostienen que la escolarización formal fue concebida como herramienta de los Estados nacionales para prolongar la colonialidad, y que la formación docente debe construir un diálogo entre sujetos de distintas culturas para contrarrestar el monoculturalismo, el racismo y la discriminación. Ambos planteamientos concuerdan en que la pertinencia no se reduce a añadir contenidos culturales, sino que exige transformar la relación entre saberes, lenguas y sujetos en el aula.

La educación intercultural bilingüe entre el reconocimiento y la estandarización

En segundo término, Oviedo y Wildemeersch (2008) explican que las trece nacionalidades del Ecuador siguen el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [MOSEIB] y que su diversificación curricular busca relacionar los contenidos con la realidad de la nacionalidad kichwa, su entorno comunal, sus rituales y su calendario agrícola. Sin embargo, la serie de estudios etnográficos de Limerick muestra las tensiones de esa diversificación, puesto que el autor documentó cómo alfabetos distintos del kichwa circulan en los materiales de lectura y generan dificultades para los lectores, al punto de que la forma de una sola letra despierta emociones (Limerick, 2018), y cómo los textos escolares resultan difíciles de leer incluso para los docentes a los que van dirigidos (Limerick & Hornberger, 2019).

Asimismo, Limerick (2020a) analizó el examen de suficiencia en kichwa que se exige para ingresar al magisterio intercultural bilingüe y advirtió que en él se manifiestan ideologías estandarizadoras que clasifican el conocimiento por clase, raza y procedencia urbana, aunque casi todos los actores del sistema, incluidos los examinadores, expresaron reparos. En la misma dirección, Limerick (2020b) observó que los funcionarios del sistema abren los actos oficiales con saludos en kichwa estandarizado y luego cambian al castellano, gesto que marca al Estado como intercultural pero que hace al kichwa conmensurable con el castellano, mientras Limerick (2023a) comparó dos escuelas y mostró que sus maneras de enseñar el kichwa promueven o rechazan la estandarización estatal y las ciudadanías que esta privilegia.

Del mismo modo, Limerick (2023b) realizó dos años de etnografía en las oficinas nacionales del

sistema y concluyó que el kichwa es más visible que nunca, aunque la planificación estatal lo transforma, en tanto que Tingo Proaño (2026) identifica tres desafíos persistentes de la educación intercultural bilingüe, la autonomía educativa, la formación docente y la reformulación del currículo intercultural, y advierte que los discursos de inclusión carecen de una fundamentación crítica basada en derechos y justicia social. De este modo, la Tabla 2 sintetiza los estudios empíricos que sostienen estos hallazgos.

Tabla 2. *Estudios empíricos incluidos sobre educación intercultural bilingüe y currículo en el Ecuador*.

Estudio	Contexto y diseño	Hallazgo principal
Oviedo & Wildemeersch (2008)	MOSEIB; análisis curricular	Diversificación ligada al entorno comunal, rituales y calendario agrícola kichwa
Katz & Chumpi Nantip (2014)	Amazonía sur; entrevistas a 7 madres shuar	La EIB debe descolonizarse de la tutela misionera
Krainer et al. (2017)	Amawtay Wasi; estudio de caso	La interculturalidad sigue en construcción y requiere voluntad política
Limerick (2018)	Kichwa; historia y etnografía	Alfabetos en competencia dificultan la lectura
Limerick & Hornberger (2019)	Perú y Ecuador; textos escolares	Los textos resultan difíciles incluso para los docentes
Limerick (2020a)	Examen de kichwa para el magisterio	Ideologías estandarizadoras clasifican el conocimiento
Asanov et al. (2021)	Encuesta a 1500 estudiantes	Tres de cada cuatro en aprendizaje remoto; 16 % con depresión
Posso Pacheco et al. (2022)	Revisión documental	La contextualización acerca el currículo a la comunidad
Veintie et al. (2022)	Amazonía; bachillerato indígena	Sin acceso en línea; guías de autoestudio viables
Arias-Gutierrez & Minoia (2023)	Universidad Estatal Amazónica	Persisten enfoques que niegan la educación intercultural
Limerick (2023a)	Dos escuelas kichwa; comparación	Formas de enseñar kichwa aceptan o rechazan la estandarización
Lima-Yarpaz et al. (2025)	Docentes de 22 instituciones de Quito	Alta contextualización; integración digital media

Nota: elaboración propia a partir de los estudios citados.

El currículo priorizado y su contextualización durante la pandemia

Por cuanto, Posso Pacheco et al. (2022) señalan que, cinco años después de expedirse el currículo nacional vigente, el Ministerio de Educación reguló mediante acuerdo ministerial la contextualización curricular, y concluyen que esta permite acercar el currículo priorizado a la realidad institucional como instrumento abierto y flexible, aunque la responsabilidad de lograrlo recae en el docente. Por su parte, Lima-Yarpaz et al. (2025) encuestaron a docentes de 22 instituciones de Quito durante el año lectivo 2023-2024 y hallaron un alto nivel de contextualización y de fomento de las competencias socioemocionales, pero solo un nivel medio de integración de las competencias digitales y un uso limitado del texto escolar entregado por el Ministerio.

En los territorios de las nacionalidades, las condiciones fueron más adversas, ya que Veintie et al. (2022) estudiaron el acceso de jóvenes indígenas amazónicos al bachillerato durante la pandemia y encontraron que la mayoría de estudiantes y docentes carecía de acceso a la educación en línea, que las guías de autoestudio fueron la vía posible para continuar y que la respuesta del Estado fue débil frente a la resiliencia comunitaria. Esto indica que el énfasis del currículo priorizado en las competencias digitales, razonable en contextos urbanos, tropieza en las escuelas interculturales bilingües con una brecha que ya documentaron Asanov et al. (2021) para los grupos más desfavorecidos.

Voces comunitarias, educación superior y competencias interculturales

De ese modo; Katz y Chumpi Nantip (2014) entrevistaron en diciembre de 2011 a siete madres shuar de niños escolarizados en una escuela intercultural bilingüe de la Amazonía sur y, frente a

la idea de que las familias prefieren el castellano por considerar inferior al sistema, encontraron que su preocupación era otra, puesto que la educación intercultural bilingüe había estado demasiado ligada a las misiones salesianas y debía descolonizarse para reflejar los valores y prácticas educativas shuar.

En la educación superior, Krainer et al. (2017) analizaron la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi y concluyeron que, más allá del discurso estatal, la interculturalidad sigue siendo un concepto en construcción que requiere pensamiento crítico y voluntad política, en tanto que Arias-Gutierrez y Minoia (2023) estudiaron la Universidad Estatal Amazónica y encontraron la persistencia de enfoques que niegan la validez de la educación intercultural junto a espacios decoloniales que reclaman los propios estudiantes. De igual manera, Martínez-Murillo (2025) propone desarrollar competencias comunicativas interculturales mediante programas de telecolaboración, y Maldonado-Marín et al. (2025) examinan críticamente la distancia entre el currículo y la práctica docente en la enseñanza del inglés en el Ecuador, aporte que recuerda que el aula intercultural bilingüe es, en muchos casos, trilingüe.

DISCUSIÓN

Lo expuesto invita a reflexionar sobre una paradoja que atraviesa el corpus, puesto que el currículo priorizado nació para simplificar y flexibilizar, y la contextualización que regula el Ministerio de Educación (Posso Pacheco et al., 2022) abre un margen de adaptación, pero ese margen se ejerce en un sistema donde la estandarización lingüística, los exámenes de ingreso y los textos escolares empujan en la dirección contraria (Limerick, 2018, 2020a). Esto indica que la pertinencia no depende solo de la flexibilidad del documento curricular, sino de quién y con qué recursos realiza la contextualización, aspecto que confirma la paradoja ideológica descrita por Hornberger (2000) dos décadas antes.

Otro aspecto que debe ser revisado es la lectura de las competencias, ya que las cuatro competencias del currículo priorizado pueden leerse desde el modelo de Deardorff (2006) como competencias interculturales, siempre que la competencia comunicacional incluya la lengua de la nacionalidad, la competencia digital se ajuste a las guías de autoestudio que sí funcionaron en la Amazonía (Veintie et al., 2022) y la competencia socioemocional recoja los valores comunitarios que reclaman las madres shuar (Katz & Chumpi Nantip, 2014). De este modo, la Tabla 3 contrasta las exigencias del currículo priorizado con las del modelo intercultural bilingüe.

Tabla 3. *Exigencias del currículo priorizado y del modelo intercultural bilingüe*.

Dimensión	Currículo priorizado (2021)	Exigencia intercultural bilingüe
Lengua	Competencia comunicacional centrada en el castellano	Lengua de la nacionalidad como lengua principal y castellano de relación (CRE, art. 347.9)
Saberes	Contenidos nacionales reducidos y priorizados	Diálogo de saberes y conocimientos ancestrales (Krainer et al., 2017)
Tiempo escolar	Calendario nacional	Calendario agrícola y ritual de la comunidad (Oviedo & Wildemeersch, 2008)
Competencia digital	Integración de recursos digitales	Guías de autoestudio donde no hay conectividad (Veintie et al., 2022)
Docente	Contextualiza el currículo (Posso Pacheco et al., 2022)	Dominio de la lengua sin sesgos estandarizadores (Limerick, 2020a)

Nota: elaboración propia a partir del corpus revisado.

En virtud de lo abordado, se propone como inferencia de los autores un modelo de pertinencia con cuatro dimensiones, la lingüística, la epistémica, la comunitaria y la competencial, articuladas en torno a un currículo priorizado contextualizado y sostenidas por un docente intercultural bilingüe formado y evaluado sin sesgos estandarizadores, tal como se representa en la Figura 3. De ahí un reto intrínseco para las instituciones formadoras de docentes, ya que los desafíos de autonomía, formación y reformulación curricular identificados por Tingo Proaño (2026) no se resolverán con más contenidos, sino con docentes capaces de traducir el currículo nacional a la lengua, el calendario y los saberes de cada comunidad.

En consecuencia, la revisión tiene limitaciones que deben considerarse, ya que la búsqueda se realizó en una sola base bibliográfica, se revisaron los primeros registros por relevancia de cada consulta y la evidencia empírica sobre el currículo priorizado en escuelas interculturales bilingües es todavía escasa, de modo que buena parte de las conclusiones se apoya en estudios sobre el sistema intercultural bilingüe en general.



Figura 3. *Modelo de pertinencia intercultural del currículo priorizado*. **Nota:** elaboración propia; inferencia de los autores a partir del corpus revisado.

CONCLUSIONES

El objetivo de analizar la pertinencia del currículo priorizado ante la diversidad cultural y las competencias que demanda en contextos interculturales bilingües del Ecuador se cumplió mediante una revisión sistemática de 26 estudios, la cual permite afirmar que la contextualización curricular existe en la norma, pero que su pertinencia se ve limitada por la estandarización del kichwa en exámenes, saludos oficiales y textos escolares, por la débil formación docente y por la brecha digital que la pandemia hizo visible en los territorios de las nacionalidades.

Asimismo, se concluye que las competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales del currículo priorizado pueden convertirse en competencias interculturales si se leen desde la lengua de cada nacionalidad, los saberes comunitarios y la participación de las familias, de suerte que el currículo será pertinente en la medida en que integre las dimensiones lingüística, epistémica, comunitaria y competencial. Por consiguiente, se recomienda a la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y a las universidades formadoras de docentes evaluar con las comunidades la aplicación del currículo priorizado en las escuelas interculturales bilingües y fortalecer la formación en lenguas originarias y en contextualización curricular.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Central del Ecuador, por el espacio académico que hizo posible esta investigación.

REFERENCIAS

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

Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development, 138*, 105225. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105225

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial*, 449, 20 de octubre de 2008.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106–116. https://doi.org/10.1177/0022487102053002003

Hornberger, N. H. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly, 31*(2), 173–201. https://doi.org/10.1525/aeq.2000.31.2.173

Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching, 42*(2), 197–211. https://doi.org/10.1017/S0261444808005491

Katz, S. R., & Chumpi Nantip, C. L. (2014). 'Recuperando la dignidad humana' [Recovering human dignity]: Shuar mothers speak out on intercultural bilingual education. *Intercultural Education, 25*(1), 29–40. https://doi.org/10.1080/14675986.2014.883703

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: El caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior, 46*(184), 55–76. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Lima-Yarpaz, J., Arias-Balarezo, A. L., & Molina-Jiménez, F. E. (2025). Pertinencia del currículo priorizado con énfasis en competencias: Perspectivas docentes sobre la enseñanza de matemáticas en Bachillerato en Ciencias. *Cátedra, 8*(2), 56–77. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.7916

Limerick, N. (2018). Kichwa or Quichua? Competing alphabets, political histories, and complicated reading in Indigenous languages. *Comparative Education Review, 62*(1), 103–124. https://doi.org/10.1086/695487

Limerick, N. (2020a). What's the linguistic variety of audit culture? Administering an Indigenous language proficiency exam in Ecuador's intercultural bilingual education. *Anthropology & Education Quarterly, 51*(3), 282–303. https://doi.org/10.1111/aeq.12343

Limerick, N. (2020b). Speaking for a state: Standardized Kichwa greetings and conundrums of commensuration in intercultural Ecuador. *Signs and Society, 8*(2), 185–219. https://doi.org/10.1086/708164

Limerick, N. (2023a). Linguistic registers and citizenship education: Divergent approaches to content, instruction, Kichwa use, and state relationships in Ecuador's intercultural bilingual education. *American Educational Research Journal, 60*(2), 219–256. https://doi.org/10.3102/00028312231152584

Limerick, N. (2023b). Can state offices reclaim Kichwa? Intercultural bilingual education politics and policy in Ecuador over decades. *Applied Linguistics, 45*(3), 498–513. https://doi.org/10.1093/applin/amad044

Limerick, N., & Hornberger, N. H. (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, 51*(3), 319–336. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149

Maldonado-Marín, D. O., Criollo-Ñato, A. E., Ramírez-Román, P. A., & Revelo-Trujillo, J. E. (2025). Análisis crítico del currículo y la práctica docente desde la enseñanza del inglés en Ecuador. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5*(Educativa), 70–80. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.404

Martínez-Murillo, A. (2025). Competencias comunicativas interculturales y diseño de un programa de tele colaboración estudiantil universitario. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5*(Educativa), 213–225. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.462

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. Ministerio de Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/curriculo-priorizado-2021-2022.pdf

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

Posso Pacheco, R. J., Benítez Hurtado, O. L., Hernández Pillajo, P. C., Marcillo Ñacato, J. C., & Palacios Zumba, E. M. (2022). La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: Una conexión con la realidad de la comunidad educativa. *Revista EDUCARE, 26*(1), 324–340. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1628

Quintriqueo Millán, S. E., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021

Tingo Proaño, F. A. (2026). Challenges of Indigenous education within Ecuador's constitutional framework of plurinational rights. *Human Rights Education Review, 9*(2), 210–223. https://doi.org/10.1080/25355406.2026.2672921

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

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

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/