



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichua

**Competencias interculturales: un estudio de caso en la Unidad Educativa
Intercultural Bilingüe Comunitaria “Suscal”**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciado
en Ciencias de la Educación
Intercultural.

Autor:

Byron Cornelio Fernández Sanango

CI: 0302593272

Tutora:

Dra. Patricia Pérez Morales

CI: 1718167586

Azogues-Ecuador

26-febrero-2020

Resumen:

La presente investigación diseña, implementa y evalúa algunas estrategias didácticas, con un enfoque intercultural, para el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes del sexto y séptimo grado de Educación General Básica Media, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”, como una alternativa para comprender y mitigar las tensiones culturales entre el grupo indígena *kichwa* y el mestizo. Responde a la necesidad de atenuar el rechazo, representado con ciertas actitudes negativas de las nuevas generaciones en el centro escolar. Del mismo modo, considera la importancia de las instituciones interculturales bilingües en la formación de un individuo apegado hacia sus raíces, así como en la necesidad de egresar ciudadanos acordes a las demandas contemporáneas, caracterizadas por la diversidad cultural y la globalización.

Para ello, esta investigación tiene enfoque cualitativo, en donde se obtiene información mediante el método etnográfico educativo, siendo de carácter descriptivo-interpretativo, de la realidad educativa y de las diferentes fases de la investigación. Por ello, para la recolección de datos implicó la utilización de la observación participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Los resultados de la propuesta de investigación fueron: a) La deconstrucción de estereotipos que circulan dentro del escenario áulico; b) Favorecer espacios para el reconocimiento de la diversidad cultural y el desarrollo de la empatía hacia otras realidades culturales; c) Establecer el desarrollo de las competencias en relación los principios andinos dentro de planificaciones de unidad didáctica.

Palabras claves: estrategia didáctica; competencia intercultural; Educación Intercultural Bilingüe; diversidad cultural.

Abstract:

This research designs, implements and evaluates some teaching strategies, with an intercultural approach, for the development of intercultural competences in students of the sixth and seventh grades of Basic Middle Education, in the Unit Bilingual Intercultural Community Education "Suscal", as an alternative to understand and mitigate cultural tensions between the *kichwa* and the mestizo indigenous group. It responds to the need to mitigate rejection, represented by certain negative attitudes of the new generations in the school. Likewise, it considers the importance of bilingual intercultural institutions in the formation of an individual attached to its roots, as well as in the need to graduate citizens according to contemporary demands, characterized by diversity cultural and globalization.

To do this, this research has a qualitative approach, where information is obtained through the educational ethnographic method, being descriptive-interpretive, of the educational reality and of the different phases of research. Therefore, for data collection it involved the use of the participating observation, the semi-structured interview and the focus group. The results of the research proposal were: a) The deconstruction of stereotypes circulating within the aulic scenario; (b) Promote spaces for the recognition of cultural diversity and the development of empathy for other cultural realities; c) Establish the development of competences in relation to Andean principles within teaching unit planning.

Keywords: teaching strategy; intercultural competence; Bilingual Intercultural Education; cultural diversity.

INDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
Cantón Suscal.....	3
Actividades socioeconómicas	5
La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”	6
Población estudiantil.....	8
Definición del problema	9
Pregunta de investigación:.....	11
Objetivos:.....	11
Objetivo General:.....	11
Objetivos específicos:	11
Justificación	12
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	14
Antecedentes.....	14
Marco conceptual	17
Identidad Cultural	17
Interculturalidad.....	19
Aculturación.....	21
Transculturación.....	23
Estereotipo	24
Estrategias didácticas.....	25
Competencia Intercultural	26
Capitulo III: METODOLOGIA	28
Población y muestra	30



Descripción del grupo	30
Técnica e instrumentos	30
Observación participante.....	31
La entrevista.....	31
Grupo focal.....	32
Proceso metodológico	33
Capítulo IV: PROPUESTA.....	39
Fase 1: Diagnóstico	40
Estereotipos encontrados dentro de esta actividad (ilustraciones).....	51
Relato Biográfico.....	52
Grupo Focal	52
Fase 2: Diseño de la propuesta.....	53
El principio de complementariedad- Competencia Intercultural: Sensibilización hacia el otro.....	61
El principio de relacionalidad- Competencia intercultural del reconocimiento del otro	61
El principio de reciprocidad- Empatía hacia otras realidades culturales.....	62
El principio de correspondencia- participación en grupos diversos	62
Implementación de la propuesta	63
Primera intervención: Deconstrucción de estereotipos	63
Segunda intervención: Reflexión de las realidades de los grupos culturales	70
CAPITULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	80
Fase 3: Evaluación de la experiencia:.....	80
Hallazgos de la fase de diagnóstico.....	81
Apariencia.....	81

Alimentación.....	81
Ocupaciones.....	83
Evaluación	88
En el ámbito pedagógico	88
Resultados inmediatos (modificaciones, variaciones)	89
CAPITULO VI: CONSIDERACIONES FINALES.....	91
Referencias.....	94

INDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1 Vista panorámica del actual cantón “Suscal” desde el cerro Wayrapalte	4
Fotografía 2 Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”.....	7
Fotografía 3 Estudiantes de la UECIB “Suscal” del sexto y séptimo grado	8
Fotografía 4 Ilustración de una mujer indígena	49
Fotografía 5 Ilustración de una persona mestiza.....	50
Fotografía 6 Implementación del PUD, proyección de un video(Senso-percepción)....	68
Fotografía 7 Deconstrucción de estereotipos	69

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. culturas presentes en el aula a partir de la autodefinición de los estudiantes.	41
Gráfico 2 Relación de los principios andinos con las Competencias Interculturales.....	88

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Esquema metodológico de trabajo	38
Cuadro 2 Instrumentos utilizados en la fase de diagnóstico	43
Cuadro 3 Planificación de unidad didáctica (etapa de diagnóstico).....	47
Cuadro 4 Relación entre los principios andinos con las competencias interculturales para el diseño de estrategias didácticas.	60
Cuadro 5 Planificación de unidad didáctica (Primera intervención).....	67
Cuadro 6 Planificación de unidad didáctica (segunda intervención)	74



Universidad Nacional de Educación

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo diseñar implementar y evaluar estrategias didácticas, con un enfoque intercultural para la apropiación de competencias interculturales en estudiantes de sexto y séptimo grado de Educación General Básica, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “Suscal”. La cual se encuentra ubicada en la provincia del Cañar, cantón Suscal, en la parte baja de la comunidad denominada “*Pachón*¹”.

La UECIB “Suscal” se caracteriza por la convergencia de por lo menos dos culturas: la indígena *kichwa* y la mestiza, sin que exista una frontera clara y precisa que les separe en algunas de sus prácticas, pues de alguna manera, los acerca el contexto territorial, la historia, entre otros aspectos.

En tal sentido, es importante señalar que la cultura mestiza, socialmente goza de un mayor reconocimiento e importancia, otorgándole un “estatus” social que los ubica sobre la cultura *kichwa*. Esta particularidad se evidencia en las tensiones recurrentes observadas en el aula y que reflejan las percepciones que los estudiantes tienen sobre ellos mismos y la otra cultura, llevándolos en ocasiones, al rechazo y negación de las prácticas y saberes de la tradición *kichwa*, sobrevalorando aquellas provenientes de la mestiza.

Es en este contexto, que las competencias interculturales, se perfilan como posibilidad y experiencia conjunta de todo el grupo involucrado (estudiantes del sexto y séptimo grado de Educación General Básica), con el afán de asumirlas como necesarias para desenvolverse dentro de una realidad educativa bilingüe, como dentro de la sociedad contemporánea,

¹ Este nombre se remonta a la época de los hacendados, cuando los indígenas trabajaban en las haciendas asentadas en este sector. Es entonces que para referirse al patrón exclamaban “pachón o pachoncito” debido a que no podían pronunciar correctamente esta palabra; de ahí su nombre. Esta información se obtiene en la entrevista realizada a Moisés Castro (2019), presidente y líder comunitario. Además, una persona que participó activamente para la creación de una institución bilingüe dentro de esta comunidad; una educación para su pueblo indígena.

caracterizada por la diversidad cultural. Por lo tanto, se trata de asumirlas no solo como necesarias para una etapa de formación educativa, sino como competencias para la vida.

Es por esto, que se espera contribuir en un primer momento, a mitigar ciertos estereotipos que predominan en el cotidiano áulico, así como apoyar en la resignificación cultural a partir del reconocimiento de la diferencia dentro de la diversidad cultural que cohabita en este contexto educativo. Por último, facilitar un espacio experiencial donde emerja el aprendizaje de la otredad como principio de interculturalidad.

Por lo tanto, las competencias interculturales, que se abordan en esta investigación se argumentan bajo el aprender a saber, aprender a ser y aprender hacer (Unesco,2017,p.13).Los mismo que se agrupan en tres ámbitos de acción: el conocimiento, la habilidad y la actitud, (Hernández, 2011) que a su vez, en esta experiencia, se relacionan con los cuatro principios andinos propuestos por Estermann (1997) dentro de su investigación denominada Filosofía Andina, en la misma que se menciona los principios de: Relacionalidad, Correspondencia, Complementariedad y Reciprocidad; siendo estos imprescindibles para alcanzar un buen vivir dentro de la comunidad del Runa².

Para el logro de los objetivos propuestos en esta investigación se parte de un diagnóstico, el cual busca identificar los estereotipos que prevalecen en el aula, luego, se realiza el diseño de varias estrategias didácticas, con enfoque intercultural, para incluirlas dentro de planificaciones de unidades didácticas (PUD) para el desarrollo de competencias interculturales, las cuales tienen la finalidad de atenuar los estereotipos, así como, apoyar en la resignificación cultural de ambos grupos. Se continúa con la creación de un espacio experiencial, en donde se estimule el aprendizaje del otro, por medio de una nueva forma de interacción entre los grupos, esta vez, prescindiendo de los estereotipos. Finalmente se

² Término en el idioma *kichwa*, que significa ser humano. Sin embargo, este vocablo, en cierto grado, es utilizado como discriminatorio para referirse al grupo indígena por parte de otros grupos culturales.

presentan los resultados y aportes de la propuesta educativa dentro de las distintas fases del proceso investigativo.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN

Cantón Suscal

El cantón Suscal es uno de los siete cantones de la provincia del Cañar, ubicada al sur de la región sierra. Etimológicamente este término proviene del idioma Cañari, cuyo significado es “campo de plata”. Sin embargo, existe otro significado a esta palabra

(...) de acuerdo a investigaciones y conceptos del historiador Manuel Moreno Mora sobre el quíchua; Suscal tiene la grafía siguiente: “Suskal” es un sustantivo ecuatoriano proveniente del “Phylum Mayan Quiché: zuts que significa neblina y kaal abundancia; por ello se supone que el significado es: “abundancia de neblina” (Prefectura del Cañar, 2011).

El significado de “abundancia de neblina” por el historiador Manuel Moreno Mora es un claro descriptor del clima de este sector, pues, la densa neblina se hace presente en cualquier hora del día, cubriendo las majestuosas extensiones de este cantón. Sin embargo, el significado de “campo de plata” hace referencia a los trabajos mineros en la zona desde tiempo precolombinos, siendo este último el más difundido dentro de los pobladores.

Este cantón está ubicado en la vía interregional que conecta a la región sierra con la región litoral ecuatoriana. Sin embargo, es importante mencionar que este cantón no siempre estuvo ubicado en este lugar, desde un principio, debido a que este pueblo tuvo su génesis en la parte baja de este terreno montañoso.

Fotografía 1 Vista panorámica del actual cantón “Suscal” desde el cerro Wayrapalte



[Fotografía del Gobierno Autónomo Descentralizado Suscal]. (Suscal,2019). Archivo personal. Suscal, Cañar, Ecuador

Pero debido a la iniciativa del sacerdote Agustino Jaramillo todos los moradores se trasladaron al sector junto a la carretera, que une a la provincia de Cañar con la provincia del Guayas; debido a las múltiples ventajas que traería posicionarse en dicho lugar. En ese entonces, el actual sector llevaba el nombre de “*Zhirpud*”, terreno perteneciente a un hacendado, que luego de la expropiación de tierras pasó a tomar al nombre de Suscal.

Ahora bien, Suscal pasó a ser considerada parroquia civil del cantón Cañar en el año 1852 y un 23 de octubre de 1953, un siglo más tarde, esta parroquia se traslada hacia el sector *Zhirpud*, que luego pasaría a tomar el nombre, como se explicó en el párrafo anterior, de Suscal o “Nuevo Suscal”. Finalmente, en 1996 este lugar llega a obtener el grado de cantón de la provincia del Cañar, teniendo actualmente 24 años con esta mención, siendo de esta manera el cantón más joven de la provincia.

Población

En el cantón Suscal, según en el censo realizado en el año de 2010, hay alrededor de 5000 habitantes de los cuales un 25 % de la población es considerada mestiza y el 75% se identifican con la nacionalidad Indígena-*kichwa*. Esto es, debido a que la mayor parte de la

población de este cantón proviene de las zonas rurales y comunidades aledañas. En efecto, son en las comunidades donde existe la mayor presencia del grupo indígena- *kichwa* de este sector, como también es cierto, que en los últimos años va en aumento la presencia de mestizos en estos sectores, y viceversa. Lo que confluente en la constante interacción entre estos dos grupos en ambos contextos, urbano y rural.

Por otro lado, este cantón comparte una situación social común, a las diferentes provincias del sur de país que es la emigración de sus miembros hacia otras naciones. Esto sucede desde la década de los noventa, favoreciendo un gran ingreso económico en las familias y del cantón en general. No obstante, la emigración afecta a la cognición social de la población, particularmente en las nuevas generaciones, quienes consideran emigrar como una alternativa para incrementar sus ingresos económicos en un corto tiempo dentro de estos sectores.

Actividades socioeconómicas

Los pobladores del sector rural se dedican, debido a las grandes propiedades de terreno y el piso climático, a la labranza de la tierra donde cultivan diferentes tubérculos, maíz y hortalizas. Además, se dedican al mejoramiento de potreros para la cría de ganado para la posterior venta, así como, para el expendio de la leche. Adicionalmente, las familias crían ovejas y cuyes.

Las prácticas de la siembra se hacen en menor proporción en la temporada de verano, debido a que la falta de lluvia afecta proporcionalmente a la cosecha de los productos. El periodo de siembras es en el mes de diciembre, debido a que es el inicio del periodo invernal, clima que favorece el crecimiento de las plantas.

Por otro lado, en el sector urbano, las personas se dedican al comercio debido a que están junto a la carretera, en donde todos los días miles de personas se transportan desde la provincia de Cañar hacia la provincia del Guayas, específicamente a la ciudad de Guayaquil, y viceversa. Entre los puntos para la compra-venta podemos encontrar puestos de comida,

supermercados, comerciales de artefactos, fruterías y el expendio del *Chivil*, un plato típico del lugar por lo que Suscal también es conocida como la “Tierra del *Chivil*”.

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”

Este centro de educación nace, como la mayoría de institutos de carácter bilingüe, a partir de la iniciativa a la lucha de los líderes y lideresas quienes buscaron una educación personalizada para los grupos indígenas, es decir, que los procesos educativos velen por la idiosincrasia cultural de los pueblos indígenas. Otro punto importante, que se conformó en un detonante para luchar por un centro bilingüe fue los distintos casos de discriminación y marginalización que recibían los niños de esta nacionalidad dentro de los establecimientos hispanos. A esta realidad la docente Rosaura Castro³ menciona “si es que iban al colegio los hombres tenían que cortarse el cabello y las mujeres debían asistir con falda”; a pesar de que su vestimenta tradicional es la pollera. Por estas y otras razones se creó una comisión profundación de un colegio que conserve y preserve las manifestaciones culturales, conjuntamente con el idioma de la nacionalidad, así como un espacio en donde el estudiante indígena tenga un bienestar físico y mental.

Los primeros vestigios de una educación bilingüe para este cantón, comienza en el segundo Congreso de Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) celebrada en el cantón Cañar en el año de 1988, en donde el ministro de educación y cultura, el Arquitecto Alfredo Vera, acuerda crear la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, institución que dio esperanza a la idea de pensar en una educación acorde a las necesidades de la población indígena.

El 8 de marzo de 1990 nace el sueño de crear un colegio bilingüe, en la parroquia de Suscal. Este proceso se concretó el lunes 14 de mayo del mismo año, cuando se inauguró el

³ La licenciada Castro, R. trabaja como docente en la EUCIB “Suscal” quien trae al presente memorias de su vida como estudiante indígena dentro de las escuelas de carácter hispano. Además, esta docente constituyó la primera generación de estudiantes en participar e egresar dentro del programa de Educación Intercultural Bilingüe que ofertó este centro.

primer curso básico con alrededor de 40 estudiantes. Esto se realizó a pesar de no contar con una infraestructura escolar, pues la ceremonia se realizó en las afueras de la iglesia al frente del padre Víctor Vázquez, quien fue personaje de lucha para una educación para los indígenas; posteriormente pasó a ser el primer rector de este centro educativo. Del mismo modo las clases se realizaron en algunas ocasiones dentro de la iglesia y otras veces al aire libre.

El cuerpo docente para las primeras clases provenía del Instituto *Quilloac*, instituto que hasta la actualidad oferta educación bilingüe en el cantón de Cañar. Estos profesores venían a dar clases en algunas ocasiones, ya que, este centro era de carácter semipresencial. Con el pasar del tiempo, las organizaciones pro-fundación, lograron comprar un terreno, ubicado en la parte baja de la comunidad de *Pachón*, en donde se empezó a edificar por bloques la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”.

Actualmente, este centro de educación cuenta con alrededor de 300 estudiantes y 25 docentes divididos en los niveles de educación básica: inicial, elemental, media, superior y bachillerato, además de personal administrativo y el departamento de consejería estudiantil (DECE). En cuanto a la infraestructura este centro cuenta con un pabellón para educación inicial, básica, un bloque para educación básica superior y bachillerato, un bloque para el personal administrativo y en la parte posterior de este último un bar.

Fotografía 2 Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”.



[Fotografías de Byron Fernández]. (Comunidad de Pachón, 2019). Archivo personal.
Suscal, Cañar, Ecuador.

Población estudiantil

Fotografía 3 Estudiantes de la UECIB “Suscal” del sexto y séptimo grado



[Fotografía de Byron Fernández]. (Comunidad de Pachón, 2019). Archivo personal.
Suscal, Cañar, Ecuador.

Los estudiantes provienen en su mayoría de las comunidades del cantón de Suscal, entre ellas se puede mencionar: Potrerillo, Kollauku, Suscal pamba, Jalupata, Dimiloma, Carbón, Oyacaco, Suscal viejo, Niño loma, Gampala y *Pachón*. Sin embargo, son pocos los niños y jóvenes que asisten a este centro bilingüe pues un alto porcentaje asisten a los centros de carácter hispano, a pesar de pertenecer a la nacionalidad *kichwa*, ubicados en la parte urbana del cantón Suscal

Por otro lado, también asisten a este centro estudiantes mestizos, ya sean provenientes del centro de Suscal o estudiantes que viajan de la ciudad de Cañar. En cuanto al cuerpo docente la mayoría de ellos son mestizos y en un menor porcentaje profesores que pertenecen al grupo indígena y, por ende, dominan la lengua *kichwa*. Los docentes provienen desde las ciudades de Cañar, El Tambo, comunidad de Charcay como del mismo cantón Suscal.

Definición del problema

En el Ecuador la educación inicial, media y bachillerato se organiza a partir de dos sistemas: el intercultural (EI), enfocado a la educación de hispanohablantes (Grupo mestizo) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) responsable de la formación de estudiantes que pertenecen a los pueblos y nacionalidades a nivel nacional; ya sea dentro de las zonas urbanas o rurales, es decir, en los lugares en donde haya presencia significativa de estos grupos. Sin embargo, en la actualidad la EIB no solo atiende a los estudiantes de los pueblos y nacionalidades, sino también, a un considerable número de estudiantes del grupo mestizo.

Ahora bien, esta particularidad de contar con estudiantes mestizos dentro de los contextos EIB, enriquece y pone en conflicto el escenario cultural de las instituciones y aulas, en la medida en que el propio modelo debe pensar y repensar las estrategias. El sistema intercultural bilingüe hace parte de una propuesta generada hace unos 30 años, y en ese periodo el sistema era utilizado fundamentalmente para los pueblos y nacionalidades, realidad que hoy se distancia de la que le dio origen. En tiempos actuales, esto aún no ha cambiado puesto que, dentro del modelo de educación intercultural bilingüe, creado en el año 2013, menciona que uno de los fines de la EIB es “fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades” (p.29). Como se puede identificar en esta mención, como en otros apartados de este modelo, los esfuerzos de la EIB se enfocan en velar por la formación de estos colectivos. Es decir, no se han incluido otros grupos culturales que por diferentes razones asisten a estos centros; como es el caso del grupo mestizo.

Apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo (Moseib, 2013, p. 29).

En tal sentido, como se mencionó en el apartado anterior, el modelo para la EIB tiene el objetivo de conservar prácticas y saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades. Por otro lado, se reconoce la diversidad biológica y los aportes de las diferentes culturas del

mundo. No obstante, incluir al otro o a los otros grupos culturales dentro de los programas de EIB, a pesar de que se hace alusión a la consecución de una sociedad intercultural, resulta difícil debido a que no existe una acción pedagógica que favorezca la interacción entre los dos grupos.

Aspecto que toma relevancia en esta investigación, debido a que sugiere el interrogante: ¿Cuáles son las estrategias, las propuestas o los mecanismos que favorecen el reconocimiento de la diversidad cultural en un contexto educativo conformado por prácticas y saberes tanto de sujetos indígenas- *kichwa* como mestizos?

Tomando en consideración que este panorama cultural diverso, lingüística y culturalmente, exige respuestas a favor de la continuidad y fortalecimiento de los saberes y prácticas ancestrales, además de poner en diálogo y tensión la convivencia de diversas culturas, buscando promover el respeto a la diferencia y a la autodeterminación, es decir quién soy, de dónde provengo y con qué me identifico.

Evidentemente en la UECIB “Suscal”, por situar la problemática en un lugar concreto, existe este contacto entre el grupo indígena *kichwa* y el mestizo dentro de las aulas, dentro del contexto institucional y dentro del contexto comunitario. No obstante, a pesar de que existe un mayor porcentaje de población *kichwa*, es el grupo mestizo el que goza de un mayor privilegio social dentro y fuera de este contexto comunitario.

Por esta razón, la realidad se encuentra caracterizada por un proceso de asimilación de patrones culturales del grupo “privilegiado” por parte de los estudiantes de nacionalidad *kichwa*, y en algunas ocasiones, este proceso es respaldado por agentes familiares que encuentran mayor beneficio en que los centros EIB enseñen un idioma extranjero que el mismo idioma *kichwa*. Esto debido a que existe un alto porcentaje de emigración padres hacia los Estados Unidos.

Es por esto que lo indicado hasta aquí señala que el problema a tratar, se enfoca en develar cómo el proceso de transculturación de estudiantes indígenas-*kichwa*, a través de la

asimilación de patrones culturales provenientes mayoritariamente de la cultura mestiza, desencadena rechazo y estigmatización de los sujetos, los saberes, las prácticas y el idioma de la cultura *kichwa*. De este modo, el lugar en donde se presenta y se observa esta problemática es en aula, como el escenario en donde coexisten estas dos culturas.

En respuesta a tal problemática, se propone una experiencia formativa a partir del diseño e implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias interculturales, fundamentadas en los principios andinos de la relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Desencadenando la siguiente pregunta de investigación, que servirá de directriz dentro de la consecución de esta investigación.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las estrategias, las propuestas o experiencias que favorecen el reconocimiento de la diversidad cultural en un contexto educativo constituido por prácticas y saberes tanto de sujetos indígenas- *kichwa* como de mestizos?

Objetivos:

Objetivo General:

- Desarrollar competencias interculturales en los estudiantes de sexto y séptimo Grado en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Suscal”.

Objetivos específicos:

- ✚ Identificar los estereotipos que circulan dentro del aula, entre los estudiantes del grupo indígenas-*kichwa* y mestizo.
- ✚ Diseñar e implementar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias interculturales por medio de planificaciones de unidad didáctica (PUD)
- ✚ Evaluar los resultados y aportes obtenidos de la implementación de las estrategias.

Justificación

La importancia de esta investigación radica en el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de sexto y séptimo grado en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Suscal, debido a que el permanente contacto cultural ha conllevado a que el grupo indígena-*kichwa* progresivamente este asimilando patrones culturales del grupo mestizo, pero al mismo tiempo, perdiendo singularidades culturales. En otras palabras, los centros EIB no están desarrollando procesos para una coexistencia desde y para la diversidad, al contrario, las diferencias que se encuentran entre los grupos son serios factores que apuntan hacia una homogenización cultural, en este caso hacia el grupo mayoritario.

En este sentido, la convergencia de dos o más culturas dentro de los contextos educativos no solo existe dentro de los programas de EIB, pues los procesos migratorios han provocado que estudiantes de múltiples culturas se trasladen hacia las urbes. Por ende, asisten a los centros educativos hispanos, lugares donde, o al menos hasta ahora, no existen acciones pedagógicas para el reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural. Es entonces que la importancia de esta propuesta, que es el desarrollo de competencias interculturales no solo está direccionada hacia las instituciones EIB, sino que también, o al menos se espera que, se extienda hacia los centros hispanos, con el objetivo de sembrar estrategias didácticas para un modelo para la diversidad.

Las competencias interculturales, que esta investigación pretende promover, son necesarias para afrontar una sociedad contemporánea, que, por medio de las tecnologías, disminuye la distancia entre las diferentes culturas en el mundo. El solo hecho de interactuar con una persona diferente, culturalmente hablando, implica el reconocimiento de diferencias, respeto por la filosofía, prácticas, saberes y formas de vida del otro.

Ahora bien, este trabajo alude la importancia de las instituciones EIB en estos contextos, que deben ser consideradas como “Unidades Educativas de excelencia, emblemáticas en la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), con

énfasis en el rescate y conservación de la lengua y los saberes de cada nacionalidad” (SEIB, s/f, p.6). En otras palabras, estas instituciones deben incentivar el desarrollo de la identidad cultural de estos jóvenes, dentro de las comunidades indígenas, pero, esta acción social no debe limitarse a la enseñanza de saberes y al rescate de la lengua indígena.

La labor en estas instituciones debe adaptarse a las distintas demandas sociales, por una parte, porque a estos centros no solo asisten grupos indígenas sino también estudiantes del grupo mestizo. Evidentemente, el grupo mestizo es el grupo de contacto próximo, no obstante, es un grupo cultural dentro de la diversidad cultural que existe en el país, aún más dentro de un panorama mundial que gracias a los avances tecnológicos permite conocer una infinidad de riqueza cultural y lingüística en todos los continentes. Por lo que resulta oportuno formar a estos sujetos (de ambas culturas) para ser capaces de actuar y desenvolverse en estas realidades multiculturales; en donde puedan preservar lo propio, a través del y con aprendizaje de los otros grupos culturales.

Es por esto que el lugar escogido para desarrollar las competencias interculturales es el aula. Debido a que este espacio es el propicio para desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes, que favorezcan condiciones para desenvolverse dentro de un contexto diverso, así mismo, permitir un inter-aprendizaje entre los grupos culturales dentro del contexto áulico. En otras palabras, provocar en el espacio áulico experiencias que cada vez más se alejen de ideas preconcebidas hacia el grupo cultural próximo, facilitando el reconocimiento e importancia de la diferencia y la diversidad, promoviendo el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico sobre su cultura.

Por otra parte, la cultura *kichwa* es una de las múltiples nacionalidades y pueblos existentes en las tres regiones del país. Es por esto que esta indagación aportará a futuras investigaciones que pretendan elaborar estrategias didácticas para el fortalecimiento y revalorización cultural de otra nacionalidad en las Escuelas Interculturales Bilingües a nivel nacional. Del mismo modo se debe tomar en cuenta que cada nacionalidad cuenta con una cultura propia, arraigada dentro de sus costumbres y sus formas de vida. Es por esto que las

estrategias didácticas deben estar contextualizadas a la realidad de cada pueblo y/o nacionalidad, para producir efectos positivos para el cuidado y fortalecimiento de nuestra riqueza cultural.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Antecedentes

En los siguientes párrafos se describen algunos trabajos de investigación enfocados al desarrollo de competencias interculturales dentro de educación, principalmente, en lugares en donde existe la presencia de diferentes culturas debido a la migración. Además de la importancia de desarrollar estas competencias para el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

El desarrollo de las competencias interculturales ha sido muy discutido y necesario dentro del aprendizaje de una cultura diferente. Investigaciones determinan la importancia de crear un aprendizaje verdadero sobre la cultura. Una de estas investigaciones es la desarrollada por María Martínez-Lirola (2018) publicada en la revista electrónica Educare con el tema “La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: propuesta de actividades prácticas”. Estudio que contempla la práctica docente como aquella enmarcada en las demandas sociales.

Las competencias interculturales deben ocupar un lugar central dentro de la praxis docente, por ende es importante diseñar diferentes actividades para la convivencia con la diversidad cultural, de manera que se ofrezcan, al alumnado, cuantas más posibilidades posibles para que pueda reflexionar sobre realidades sociales diferentes de la propia y así ampliar su mirada y adaptarse a la sociedad del siglo XXI, teniendo en cuenta que una de las características principales de esta es su dimensión global (Martínez, 2018).

Esta investigación esta direccionada al aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, es de suma importancia para nuestra investigación, pues, es un modelo a seguir

porque luego de provocar una autodefinición cultural, el siguiente paso es formar a los estudiantes con habilidades de convivencia y respeto hacia los otros grupos culturales. Un proceso que está direccionado hacia el inter-aprendizaje entre las culturas, que permita salir de la estigmatización de la cultura dominante, en este contexto la mestiza, sobre las culturas minoritarias. En pocas palabras estimular espacios para el verdadero conocimiento entre las culturas

La siguiente investigación fue desarrollada por Isabel María Gómez Barreto (2011), previo a la obtención del título de Doctora con el tema “La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla de Mancha”. En donde destaca la importancia de la formación de los docentes en competencias interculturales en la sociedad actual.

(...) más allá de un marco político y gubernamental, se hace necesaria la formación inicial del profesorado en el ámbito de la educación intercultural, con el propósito de asegurar el desarrollo de competencias profesionales, que les permita dar respuestas adecuadas a las realidades de las escuelas en esta nueva era, en el sentido de contribuir con el desarrollo sostenible de la sociedad postmoderna. (Gómez, 2011, p.101)

Es por esto que dentro de esta indagación la autora analiza los distintos planes de estudio que oferta la Universidad en la formación de docentes de educación infantil dentro de la competencia intercultural. Obteniendo resultados que demuestran que la formación en la competencia intercultural es insuficiente, no está definida de manera explícita dentro de los planes de estudio, peor aún están representadas en las asignaturas que se desarrollan en la carrera. Sin embargo, añade que las prácticas que se realizan en el transcurso de su formación influyen notablemente al desarrollo de la competencia intercultural en los docentes, a través de “promover las verdaderas interacciones tanto con los niños de otras culturas, como con la dinámica multicultural del contexto escolar y demandaran acciones por parte del futuro maestro” (Gómez, 2011, p.541).

La siguiente investigación fue desarrollada por José Antonio Hernández Bravo. (2011), previo a la obtención del título de doctor en la Universidad de Alicante con el tema “La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo”. En este trabajo se argumenta la importancia de la educación intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural en las escuelas que reciben a niños migrantes y lo que implica pensar el aula como nuevo reto, en donde la diversidad juega un papel primordial. Es por esto que se plantea una propuesta dirigida al desarrollo de la competencia intercultural. Obteniendo el siguiente resultado

Se puede afirmar que el incremento del nivel de competencia intercultural fue consecuencia directa de su participación en el plan de desarrollo de dicha competencia. De este modo, se constató la idoneidad del programa de educación intercultural empleado para el desarrollo de la competencia intercultural (Hernández, 2011, p.379).

El programa favoreció al desarrollo de la competencia intercultural, no obstante, menciona que el desarrollo conceptual intercultural fue adquirido de una mejor manera en estudiantes de mayor edad, mientras que las habilidades y actitudes fue más favorable en los niños de menor edad. En otras palabras, la variable de la edad juega un papel preponderante a la hora de desarrollar las competencias interculturales en los estudiantes.

Otra experiencia educativa es la de Buendía, González, Pozo & Sánchez (2004), en su trabajo titulado “Identidad y Competencias Interculturales” realizado en Granada, España. En su trabajo se plantea la:

Identificación de las circunstancias personales y familiares relacionadas con el proceso de integración social de los inmigrantes en Granada, conocer sus expectativas de promoción personal y social, así como identificar el desarrollo de competencias interculturales como base para la constante reconstrucción de la identidad (Buendía, González, Pozo & Sánchez 2004, p. 135).

Se trabajó con tres grupos de estudiantes: Magrebíes, Latinoamericanos y europeos del este. Es por esto que esta investigación tiene la finalidad de dar conocer cómo se maneja el factor de la emigración de los estudiantes en este centro educativo, así como, la importancia de competencias interculturales para la integración social y cultural de los mismos. Para la consecución de estos objetivos hicieron uso de las entrevistas y el cuestionario.

Los resultados obtenidos es que no existe ningún tipo de exclusión entre estudiantes de diferentes orígenes, mostrando cierta disposición e iniciativa por aprender de los otros, sin embargo, esto no se enseña dentro de la Unidad Educativa. Es por esto que los autores afirman, haciendo alusión a los estudiantes, que ellos:

Consideran que la presencia de extranjeros en el centro es una fuente de riqueza cultural, aunque no creen que la escuela haya favorecido el conocimiento de los otros, ni el conocimiento de otras costumbres o lenguas de los grupos extranjeros de la clase (Buendía, et al, 2004, p.173).

En tal sentido, la investigación arrojó buenos resultados ya que existe el factor afectivo-emocional de los estudiantes por aprender de sus otros compañeros que vienen dentro de diferentes orígenes, no obstante, no existe el modelo que integre los conocimientos culturales y lingüísticos de la otredad dentro de la enseñanza. En otras palabras, no se está cumpliendo con el desarrollo de competencias interculturales a cabalidad, no existe discriminación y marginalización entre los estudiantes, sin embargo, tampoco existe el inter-aprendizaje entre ellos; se puede hablar de una sociedad armoniosa, mas no, de una sociedad intercultural.

Marco conceptual

Identidad Cultural

Para facilitar la conceptualización de este término, utilizado dentro de las investigaciones de las ciencias sociales, especialmente dentro de las ramas de la antropología y la sociología, se plantea en un primer momento desarrollar el término cultura. Al respecto, este término se puede entender como todo aquello referente a las costumbres, modos de vida, tradiciones,

cosmovisión de un grupo social, comunidad o región, en donde se comparte los mismos intereses e idioma que ayuda al desarrollo de una persona dentro de un colectivo.

A este término Vargas (2013) lo define como “aquellos valores, actitudes, comportamientos, representaciones y significados, constantes y compartidos por un grupo de personas, los cuales les permiten tener un modo de vivir, interpretar y reflexionar sobre la realidad y sobre sí mismos, generando cohesión social y desarrollo” (p.17). Entonces la cultura es la forma de interpretar la realidad de acuerdo a las características de un grupo social, en donde existen normas de convivencia para fomentar la cohesión y el desarrollo de una comunidad.

Ahora bien, la identidad cultural nos direcciona a pensar en un proceso social diacrónico que tuvo que pasar un individuo o un grupo de individuos para reconocer y ser parte de un colectivo. En este sentido, un proceso socio histórico, como es el desarrollo de la identidad cultural, empieza en la transmisión dentro del núcleo familiar, que luego pasan a ser interpretados y compartidos a nivel comunitario.

Es de esta manera, que podríamos definir a la identidad cultural como “un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007, p.73). En efecto la identidad se hace parte de un individuo o de un grupo, desarrollando además de un sentido, un sentimiento de pertinencia hacia un colectivo, es decir, confluye en ciertos factores afectivos como territoriales.

Así mismo, dentro de estos grupos los sujetos comparten características, intereses y rasgos comunes desde un pasado histórico y pensando en el bien común. Al respecto Vargas (2013) define a la identidad cultural como:

Un sentimiento positivo y de pertenencia que representan las personas de un colectivo hacia la historia y expresiones materiales e inmateriales de su comunidad de origen y de la comunidad en la que están insertos; lo cual enmarca sus acciones a través de valores, actitudes, comportamientos, representaciones y significados que configuran

un modo de vivir, interpretar y reflexionar sobre la realidad y sí mismos, permitiéndoles generar cohesión y desarrollo social si es que estos rasgos son compartidos (Vargas, 2013, p.18).

Los individuos desarrollan creencias y sentimientos de pertinencia hacia su comunidad de origen, en donde comparten códigos, normas, intereses, costumbres, tradiciones y lengua dentro de un contexto en particular. Así mismo, la identidad cultural comprende un respeto y afecto hacia formas de vida, representados dentro de la cosmovisión y maneras de interpretar al mundo; es una forma de identificarse como parte de un grupo y espacio físico que lo diferencia de otros grupos sociales.

Otro punto importante de la identidad cultural, como se argumentó en párrafos anteriores, es que es un proceso de construcción y reconstrucción a través de la historia, es decir es un proceso que es susceptible al cambio, debido a situaciones sociales por las que atraviere este colectivo, por tanto, como la identidad cultural propenso a los cambios también es propensa a perderse.

Interculturalidad

La sociedad contemporánea se caracteriza por la presencia de varias culturas dentro de un espacio, pensar en un lugar donde exista una cultura pura se convierte en algo utópico, puesto que, la humanidad se ha caracterizado por la migración hacia lugares en donde tenga mejores oportunidades para subsistir. Es entonces que la interculturalidad se puede entender como el contacto que existe entre las culturas, en donde debe predominar el diálogo de saberes, en igualdad de condiciones y un mutuo aprendizaje. Es entonces que la interculturalidad desde la antropología puede ser entendida como:

(...) el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” versus “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría

que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2017, p.193).

En acuerdo con el autor, dentro de la realidad actual no se está cumpliendo con una interculturalidad, puesto que, existen relaciones desiguales entre las culturas, las cuales están regidas según una estructura social implícita, en donde existen grupos privilegiados y otros en situación de desventaja, como es el caso de la cultura *kichwa*. Estas relaciones de poder han puesto en una posición de invisibilizar y discriminación a los grupos minoritarios, los cuales han optado por un proceso de asimilación de patrones culturales hacia la cultura mestiza.

La interculturalidad se ha limitado a un simple contacto, prescindiendo de factores que faciliten la interacción en igualdad de condiciones, dando como resultado la progresiva construcción de una cultura homogénea. Es así que Walsh (1998) pone énfasis en que la:

Interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (citado en Walsh, 2005, p.4).

Desarrollar procesos interculturales dentro de los centros educativos implica, en primera instancia, deconstruir las relaciones de poder que colocan a unos grupos culturales sobre otros. Para luego promover espacios en donde haya la interacción entre estudiantes de diferentes culturas, y no, simplemente la coexistencia dentro de un espacio educativo, de este modo, dejando al margen concepciones de que existe interculturalidad solo porque existe la confluencia de varios grupos dentro de un espacio.

Es por esto, para que sirva de base teórica dentro de esta investigación la interculturalidad debe 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. (Walsh, 2005, p.4)

Al respecto, para producir procesos hacia una sociedad intercultural es imprescindible favorecer a la construcción de relaciones positivas entre los miembros de diferentes grupos culturales. Es así, que la educación es clave para producir este cambio social, no obstante, no es suficiente si se espera producir cambios relevantes dentro de la sociedad. De esta forma, los procesos interculturales deben salir de este círculo formativo para propagarse dentro de otros ámbitos, como son el político dentro de lo jurídico y legislativo.

Con la finalidad, de formar ciudadanos para una sociedad multicultural, conscientes de la presencia de otros grupos culturales, y con esto, las diferencias que existen entre ellos. Estas diferencias no deben ser estímulos para la categorización de sus miembros, al contrario, estas deben de ser entendidas como un enriquecimiento mutuo y aprendizaje de lo diferente.

Ahora bien, lo que se argumenta como interculturalidad, en los párrafos anteriores no se traslada más allá que un campo abstracto en la sociedad, debido a que nos encontramos con procesos en donde no se respeta esta idiosincrasia cultural, por tanto, se proyecta o se espera alcanzar una sociedad con una cultura común.

Aculturación

Un proceso de cambio cultural es la aculturación, un término canónico dentro de la investigación dentro del área de antropología, siendo este entendido como la adquisición de aspectos de otra cultura, con la progresiva pérdida de la cultura propia. En otros términos, este proceso de progresiva asimilación de una cultura ajena, puede ser entendida como “un fenómeno que involucra cambios en una o varias personas como resultado del contacto

cultural” (Redfield, Linton & hercovitts, 1936, citado en Ferrer, R., & Palacio, J., & Hoyos, O., & Madariaga, C. 2014).

Con respecto al contexto a investigar las culturas en contacto son la cultura *kichwa* (considerada como minoritaria) y la cultura mestiza (considerada como la mayoritaria) en donde se producen relaciones de poder, es decir, las culturas indígenas claramente son consideradas, socialmente hablando, inferiores. En este punto, es importante recalcar que, dentro de la comunidad y el cantón, donde se realiza la presente investigación, la cultura *kichwa* es la predominante, sin embargo, dentro de un contexto provincial, regional o nacional la cultura mestiza pasa a ser la mayoritaria debido a su alto porcentaje de la población que se identifica con la misma.

Con esto se puede inferir que esta asimilación de patrones culturales del grupo mestizo, por parte del grupo indígena-*kichwa* responde a que las nuevas generaciones no se proyectan una vida dentro de su comunidad, puesto que, dentro de la comunidad no existe estos procesos de discriminación y estigmatización al grupo indígena, que si aparecen cuando las personas se trasladan hacia un contexto urbano. En esta circunstancia, nos encontramos con un grupo generacional que busca salir de sus comunidades hacia las grandes urbes o países extranjeros como un mecanismo de desarrollo.

Es por esto que la juventud está inmersa dentro de un proceso de cambio cultural que la incita a pertenecer a la cultura dominante por diversos factores. “Existe una cultura en una posición de poder necesaria y suficiente que al entrar en contacto con otra impone sus reglas de comportamiento social y cultural, es decir, que en un contexto de asimetría cultural” (Valdés, 2002, p.4). Entonces se puede inferir que se produce una aculturación por asimilación en donde el estudiante “abandona su identidad de origen y adquiere o prefiere la del grupo mayoritario” Berry (1989) citado en Ferrer, et al, 2014. No obstante, pensar en que existe la pérdida total de la identidad cultural de una persona, por asimilar otra, no se apega a la realidad actual.

Es por esto que se pone un diálogo otro término que hace referencia a este proceso de cambio cultural conocido como la transculturización, el mismo que se argumentará en los siguientes párrafos.

Transculturación

El concepto de transculturación se ha ubicado dentro de las ramas de la Antropología y la Sociología, siendo más utilizado que el concepto de aculturación, dentro de investigaciones contemporáneas. Este concepto puede ser entendido como un proceso cultural dinámico por el que pasan dos culturas a través del contacto dentro de un periodo de tiempo. Es así que para ser más específico sobre el término de transculturación puede ser entendido como:

Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente. Para describir tal proceso, el vocablo de raíces latinas *transculturación* proporciona un término que no contiene la implicación de una cierta cultura hacia la cual tiene que tender la otra, sino una transición entre dos culturas, ambas activas, ambas contribuyentes con sendos aportes, y ambas cooperantes al advenimiento de una nueva realidad de civilización (Podetti, 2004, p.2).

En otras palabras, la transculturización es un proceso de interacción entre dos culturas, dentro de un contexto, pero, con la diferencia de que estas dos aportan notablemente a la creación de una nueva cultura. Disímil a las culturas huéspedes. Sin embargo, desarrollar una nueva cultura implica, paralelamente, la pérdida de significados y patrones culturales de la cultura de origen. Del mismo modo, para que estos procesos emerjan es necesario que exista esta asimetría cultural entre las culturas, en donde una cultura imponga y la otra se adapte.

Es entonces que este es el término que será utilizado dentro del desarrollo de la presente investigación, ya que se asemeja más a la realidad de la institución educativa. Pues, es el

lugar en donde los estudiantes de nacionalidad *kichwa* están en relación con estudiantes de origen mestizo, a la vez de la asimilación de esta cultura mayoritaria, y, al mismo tiempo, la pérdida de patrones culturales.

A diferencia de la aculturación, la transculturización pone énfasis en que el cambio cultural de una persona no implica la pérdida total de su cultura, al contrario, la transición hacia la cultura destino, siempre conlleva la continuación de algunos patrones culturales como dialectos, principios y costumbres de la cultura de origen. Es decir, existe el cambio cultural, pero con la diferencia de que una persona no puede substituir todo el proceso socio-histórico al que se denomina cultura.

Estereotipo

La sociedad se ha constituido a través de la conformación de múltiples grupos culturales dentro de un territorio. Sin embargo, como en todo contacto cultural, las relaciones han sido asimétricas, es decir de manera desigual, lo que ha conllevado a que ciertos grupos se ubiquen en una condición de dominio y poder. Desde esta perspectiva tienden a implantar, dentro de la sociedad, preconcepciones como un mecanismo para discriminar o categorizar a otros grupos culturales; en este caso sobre el grupo indígena. Por ende, generalmente, estas ideas erróneas y alejadas del otro grupo cultural son generalmente de carácter negativo e incluso despectivo con el afán de establecer relaciones de poder.

Por otro lado, ya fuera de una intención colonial, los estereotipos también emergen debido al desconocimiento que, al no saber sobre los otros, tienden a reiterar concepciones sociales erróneas que, de alguna manera, se han naturalizado. Es de esta manera que se utilizará el término de estereotipo como un concepto que responde a lo expresado hasta aquí. A acto seguido, el estereotipo puede ser entendido como

Los estereotipos, a través de la simplificación y la generalización, nos permiten organizar información sobre el mundo. Sirven para establecer marcos de referencia y

maneras de orientar nuestras percepciones. El estereotipo funciona a modo de sistema cognitivo selectivo para organizar nuestro pensamiento (Roggau, 2006, p.15).

Un estereotipo tiende a simplificar a una persona o un grupo de personas debido a que se tiene una idea generalizada, muestra del poco o nulo conocimiento sobre el o los otros grupos culturales. Por ello, la reducida información que se tiene sobre un grupo cultural son formas de pensamiento que se transmiten o se comparten por el grupo cultural, el cual emite los juicios para encasillar a una persona o a un grupo de personas.

Es entonces que también se puede hablar de que el estereotipo también responde a un proceso socio histórico de la humanidad, pues, se sigue perpetuando una estructura social y representaciones sociales de la época de la colonia, utilizada para establecer diferencia entre los grupos. De esta manera, los estereotipos se transmiten a lo largo de la existencia dentro de la cognición social.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas pueden ser comprendidas como la utilización de mecanismos metodológicos y el uso de recursos que realiza el docente dentro del salón de clases, para la consecución de un objetivo de enseñanza. Es de este modo Vargas (2013) define a las estrategias didácticas como:

(...) un conjunto de acciones, ordenadas y secuenciadas conscientemente por el docente, con un propósito o intencionalidad pedagógica determinado, responden a decisiones pertinentes basadas en una reflexión sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; y sus elementos dependen de la subjetividad, los recursos existentes y del contexto donde se desarrollan. Dentro del conjunto de estas acciones planificadas, no se descarta el uso de métodos, técnicas y procedimientos que contribuyan a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje (citado en Vargas, 2014, p.28).

Es así que estas acciones orientadas hacia un propósito pedagógico buscan la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, estas estrategias varían de acuerdo a los recursos, escenario de aprendizaje y contexto educativo.

El objetivo pedagógico que se pretende alcanzar con las estrategias didácticas es el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, para ello, es primordial que estas estrategias tengan un enfoque intercultural, es decir, que estimule el reconocimiento del otro grupo cultural presente dentro del aula. “Las estrategias didácticas incluye aspectos como la organización de las acciones pedagógicas, secuencia didáctica, intencionalidad y finalidad pedagógica, fundamentación metodológica, adaptación y flexibilidad a la realidad, selección de recursos y materiales educativos, etc.” (Vargas, 2013, p.43). Las estrategias necesariamente deben tener un procedimiento inductivo, reflejado dentro de las planificaciones, para esto el docente hace uso de su experiencia, métodos y teorías las cuales se adapten a las realidades y a las necesidades que existe dentro del aula.

Competencia Intercultural

Es primordial desarrollar un individuo con las competencias requeridas para hacer frente a las demandas sociales. Un sujeto que pueda desarrollarse dentro del constante intercambio cultural entre las culturas, conocer a los otros, pero sin afectar a su cultura. Es decir, establecer actitudes de respeto y curiosidad del reconocimiento de los otros, pero también que el aprendizaje de las diferencias con las otras culturas promueva un refuerzo a su identidad cultural. Meyer (2000) determina que la competencia intercultural es:

(...) una combinación de habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento de que la cultura; lleva consigo distintos estilos de discusión, velocidad del discurso, interpretación y patrones de pensamiento, técnicas para manejar las dificultades en la interacción, reflexión sobre el propio bagaje cultural y tolerancia a la ambigüedad (citado en Martínez, 2018, p.6)

Desarrollar estas capacidades dentro del ciudadano contemporáneo es necesario, pues, no existe una sociedad mono cultural sino una sociedad plagada de diversidad. Espacio en donde siempre existe una cultura dominante y grupos minoritarios, sin embargo, se hace imprescindible trabajar primero en desplegar una identidad cultural propia, arraigada a sus principios, para impedir que dentro del reconocimiento de los otros se produzca una aculturación de los estudiantes.

Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse «efectiva y apropiadamente al interactuar con otros, lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo» (Fantini & Tirmizi, 2006; citado en Unesco, 2017, p.9)

Ahora bien, las competencias interculturales no son solo habilidades necesarias para ser utilizadas en contextos multiculturales, sino también, habilidades que fortalezcan el ser del individuo, en otras palabras, las competencias interculturales son necesarias para formar un individuo fuerte dentro de su identidad cultural. “La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (Gómez, 2011, p.121). Ser conscientes de que existen otros grupos culturales, es también ser consciente de que pertenece un grupo dentro de otros y que tiene sus particularidades, que los diferencia de los otros, y es, el espacio idóneo en donde surgen estas diferencias que fortalecen el proceso de la identidad.

Es por esto, que estas competencias interculturales no son exclusivamente para los grupos indígenas, sino también para los grupos mestizos. De este modo, estamos apoyando a la resolución de conflictos que surgen a partir de las diferencias, facilitando la apertura por conocer sobre el grupo indígena, y, en este proceso del reconocimiento que enriquezca el proceso.

La competencia intercultural está referida al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que de forma orquestada conllevan a desarrollar interacciones culturales efectivas, asegurando el reconocimiento y respeto por las diferencias y semejanzas, la habilidad empática, así como la habilidad para la resolución de problemas, ante los posibles conflictos que surjan entre las partes, y con igual capacidad ante la mediación en las interacciones culturales de otras personas (Gómez, 2011, p.123).

Los problemas que surgen dentro de las interacciones en los grupos culturales es que ellas están mediadas por preconcepciones, construidos socialmente, que de alguna manera condiciona el diálogo entre las partes. Es así, que es necesario y pertinente que se favorezca el verdadero reconocimiento de los otros a partir de la deconstrucción de estas concepciones sociales. Del mismo modo, esto sería obsoleto sino se cambia ciertas actitudes de negación y cierre cultural que tienen los estudiantes.

Es importante mencionar que para lograr desarrollar competencias interculturales en el estudiante es necesario cambiar estructuras cognitivas y actitudinales negativas que opacan el respeto y el reconocimiento del otro, así como el carente desarrollo de la empatía hacia la aceptación del otro.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Para desarrollar la presente investigación se asume los procesos metodológicos de la investigación cualitativa, la misma que permite obtener información relevante dentro de la interacción con los diferentes actores educativos, y es “un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (Sandoval, 1996, p.11). Para nuestro caso participaron los directivos, maestros, estudiantes, padres de familia e incluso miembros de la comunidad. Además, este enfoque de investigación permite integrar aspectos subjetivos e intersubjetivos de la realidad, que ayudará a la comprensión e interpretación de significados de una realidad en particular.

De este modo, se trabaja este tipo de investigación bajo el método de etnografía educativa, tomando un carácter descriptivo-interpretativo. “Al hacer uso de la etnografía como herramienta investigativa, el docente tiene la oportunidad de desarrollar una amplia gama de estudios acerca de su contexto; sus propias prácticas, escenarios y procesos didáctico-pedagógicos” (Maturana & Garzón, 2015 p, 193). Realizar etnografía educativa favorece al análisis e interpretación de escenarios y contextos educativos, procesos culturales y sociales, así como a la comprensión de procesos socio-históricos entre los grupos culturales. Del mismo modo, con este método de investigación se espera analizar cómo se maneja el factor intercultural, así como las relaciones entre las culturas dentro del aula. Constituyendo un estudio de caso importante para la comprensión de las nuevas dinámicas culturales que se presentan al interior del sistema de EIB y que responden a lógicas como la inmigración, migración y emigración. Se entiende como estudio de caso como “la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López, 2013, p. 140). En otras palabras, facilita el entendimiento de una situación dentro de la realidad a la que sé que inserta el investigador.

Es por esto, que las diferentes fases de la investigación se desarrollarán mediante un proceso de inmersión en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Suscal”, ubicada en la comunidad de Pachón, cantón Suscal, provincia Cañar. El periodo de inducción en este lugar permitirá tener un acercamiento y conocer la realidad de la comunidad, de la unidad educativa y específicamente al salón de clases, que luego de una etapa de diagnóstico, se realiza un proceso de diseño e intervención. Finalmente, se realiza una etapa de evaluación de la propuesta para analizar, reflexionar e interpretar los alcances y las limitaciones que se encontraron al momento de ejecutar la misma.

Ahora bien, dentro del contexto áulico, lugar donde se ejecutará la intervención, se trabajará con dos niveles de la educación media, sexto y séptimo grado. Al respecto, es la única aula simultánea que existe en la UECIB “Suscal”. Para entender la realidad de esta aula se plantea trabajar bajo en enfoque descriptivo-interpretativo, en donde en primera instancia

se describe la realidad del aula, para luego, comprender e interpretar los distintos procesos que se llevan a cabo, así como las dinámicas y las variaciones que van surgiendo en las interacciones de los estudiantes con las competencias interculturales.

Población y muestra

Descripción del grupo

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con 22 estudiantes, con una edad que oscila entre los 9 años y los 13 años; 10 niñas y 12 niños. Este grupo de estudiantes está conformado por dos grados (el grado de sexto y séptimo de educación general básica media), es decir esta aula es simultánea o multigrado. Debido a que, no existe un docente para el sexto grado. Es por esto que existen 16 estudiantes del sexto grado y 6 estudiantes del séptimo grado que reciben clases de manera simultánea.

Los estudiantes provienen desde la misma comunidad de Pachón, así como de las comunidades aledañas a la comunidad, entre ellas se puede mencionar, Potrerillo, Collauku, Suscal Pamba, Galupata, Dimiloma, Carbón, Ocauyaco, Suscal Viejo, Niño loma, Gampala. Además, algunos estudiantes provienen del mismo cantón Suscal y un estudiante que se traslada diariamente desde el cantón Cañar.

Técnica e instrumentos

Para la generación de datos cualitativos se utilizará la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas para obtener información de los protagonistas de esta investigación como son: del docente de aula, estudiantes, padres de familia y autoridades de la comunidad. En efecto dar protagonismo o dar “voz” a los participantes de la investigación permite entender la situación desde la perspectiva de ellos, y a la vez, favorecer la extensión de la mirada del investigador. A esto Gialdino (2009) menciona “el recurso al conocimiento de "otros" y la validez de los datos obtenidos está fuera de discusión en las ciencias sociales” (p. 27). Por ello, es importante dentro de las ciencias sociales y la investigación cualitativa obtener información desde la realidad y desde los participantes.

Observación participante

La primera técnica utilizada en esta investigación es la observación participante (OP), que se diferencia de otro tipo de observación porque no se realiza desde una perspectiva externa y al margen, sino que es una técnica propositiva para la recolección de datos de la realidad, sin afectar, en mayor medida, la cotidianidad naturalista del contexto a estudiar. Es decir, la OP “contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, a adquirir claves culturales que le sean útiles en el desarrollo de otras técnicas” (Jociles, M., 2018, p.127). Esto facilita entender la realidad desde adentro conjuntamente con los sujetos a investigar y conocer prácticas sociales, al mismo tiempo de que se produce la interacción con los actores sociales.

Se realizó la observación participante (OP) durante el transcurso de 4 semanas (5 días a la semana), en el aula conformada por los grados de sexto y séptimo año de educación general básica dentro de la UECIB “Suscal”. El propósito fue estar presente en todas las actividades curriculares como extra curriculares, lo cual, favorece a conocer o identificar como son las relaciones sociales que existen entre los estudiantes de estos niveles, los mismos que responden a la pertenencia de los grupos culturales a estudiar.

La entrevista

La entrevista, es una técnica para obtener información desde los sujetos, que surge en base a una situación que se observa en la realidad. Es decir, al mismo tiempo de realizar OP se pude realizar entrevistas como un mecanismo que extiende el entendimiento de la situación investigada. Por lo tanto, el investigador realiza preguntas para “comprender y obtener las maneras de cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia” (Estrada, R., & Deslauriers, J., 2011, p.3).

Ahora bien, las entrevistas estuvieron dirigidas hacia el docente de aula, con el objetivo de conocer sobre necesidades que presenta el grupo de estudiantes. A docentes fundadores, es decir docentes que se encuentran laborando en esta institución desde los primeros años de

vida de la misma; incluso a un docente que es parte de la primera promoción de estudiantes egresados de esta unidad educativa, y, por último, a un líder comunitario.

Esto para conocer la historia de la institución, así como, los procesos sociales e históricos entre el grupo indígena-*kichwa* y el mestizo, además de posibles conflictos culturales entre ellos.

Esto permite acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado. (Guerrero, s/f, p. 2; citado en Estrada, R., & Deslauriers, J., 2011, p.3)

En efecto, la entrevista permite conocer lo que el investigador no puede observar a simple vista, con esto se alude a ciertas situaciones, dentro de las ciencias sociales, en donde el investigador puede obtener parte de la información por medio de la OP, de manera superficial, no obstante los procesos sociales son el resultado de múltiples situaciones socio-históricas, en donde el investigador no estuvo presente, para lo cual, debe hacer uso de esta técnica para ampliar su perspectiva de situaciones que ocurren en el presente.

Grupo focal

El grupo focal es una técnica que facilita la recopilación de información de varias entrevistados a la vez, de ahí su nombre, entrevista en grupo, con un tema propuesto y presidida de un moderador quien se encarga de guiar la conversación para que no se salga del tema; una conversación enfocada en el tema. Es así que Mella (2000) lo define como “entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (p.3). En este sentido, se obtiene resultados a una situación a investigar, además, de obtener diferentes modos de pensar y sentir sobre el mismo tema de los participantes.

Para la consecución de esta investigación, se hizo uso de esta técnica para entrevistar a los estudiantes del aula de sexto y séptimo al mismo tiempo, con el objetivo de identificar los estereotipos que existen entre las dos culturas presentes en el aula. Para esto, previamente, se elaboró preguntas para enfocar la discusión en el tema. Evidentemente, el tema no fueron los estereotipos, sino, la conversación estuvo basada en la descripción de los dos grupos culturales, ya sea, dentro de vestimenta, alimentación, ocupaciones, nivel educativo, etc.

Proceso metodológico

Para el logro de los objetivos propuestos en esta investigación se parte de un diagnóstico, el cual busca identificar los estereotipos que prevalecen en el aula, luego, se realiza el diseño de varias estrategias didácticas con enfoque intercultural, para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. Se continúa con la creación de un espacio experiencial, en donde se estimule el aprendizaje del otro, por medio de la interacción, esta vez, prescindiendo de los estereotipos. Finalmente se presentan los resultados y aportes del proceso investigativo. A continuación, se presenta las diferentes fases de la investigación dentro de una matriz, que facilitará, por una parte, la labor del investigador, como la comprensión por parte del lector.



	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	MOMENTOS PARA EL DESARROLLO METODOLÓGICO	INSTRUMENTOS	CATEGORIAS INDUCTIVAS Y EMERGENTES
Diagnóstico	Identificar los estereotipos que se transmiten dentro del aula, entre los estudiantes indígenas <i>kichwa</i> y mestizos.	<p>1. Trabajo en el aula que busca identificar los estereotipos de los grupos culturales presentes en el aula. Para lograr esto se propone trabajar a través del relato biográfico, en donde los estudiantes describan la imagen que tienen sobre el otro grupo cultural con quien interactúan diariamente.</p> <p>2. Facilitar una conversación (Grupo Focal) sobre los dos grupos culturales presentes en la institución EIB, en donde se espera que emergerán opiniones o actitudes de los estudiantes.</p> <p>3. Entrevistas a padres de familia, docentes y personal administrativo sobre la relación que existe entre el grupo <i>kichwa</i> y el mestizo,</p>	<p>Primer momento:</p> <p>Identificar los estereotipos que predominan en el cotidiano áulico.</p> <p>Contrastar la información recopilada en el primer momento, a través de los instrumentos propuestos e identificar categorías emergentes.</p>	<p>-Relato biográfico</p> <p>-Grupo focal</p> <p>-Entrevista semiestructurada</p> <p>-Diario de campo</p> <p>-Observación participante</p>	<p>Emergentes</p> <p>Estereotipos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apariencia física -Alimentación -Ocupación



		tanto dentro de la escuela como en la comunidad.			
--	--	--	--	--	--



Diseño-implementación	Diseñar e implementar las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de competencias interculturales	<p>Para el diseño se realizan las siguientes actividades:</p> <p>1. Diseñar una propuesta de estrategias didácticas interculturales con enfoque en el desarrollo de competencias interculturales</p> <p>Con la implementación de las estrategias se espera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar una conversación eficiente y libre de estereotipos entre los estudiantes de las diferentes culturas. 2. Apoyar a la resignificación cultural a partir del reconocimiento del otro 3. Proveer al estudiante de actitudes y habilidades para 	<p>Segundo momento:</p> <p>Apoyar en la resignificación cultural de ambos grupos a partir del reconocimiento de la diferencia, dentro de la diversidad de culturas que cohabitan en este contexto educativo.</p> <p>Tercer momento:</p> <p>Facilitar un espacio experiencial donde emerja el aprendizaje de la otredad como principio de la interculturalidad.</p>	-Planificación de unidad didáctica (PUD)	<p>Inductivas</p> <p>Competencias interculturales relacionadas con:</p> <p>otredad diversidad empatía</p>
-----------------------	--	---	--	--	---



		desarrollarse dentro de un contexto diverso.			
Evaluación	Evaluar los resultados y aportes obtenidos durante la aplicación de las estrategias	Para la evaluación se realizan las siguientes actividades: 1. Descripción de los resultados obtenidos de acuerdo a los diferentes momentos metodológicos de esta investigación. 2. Interpretación, por parte del investigador, sobre los resultados obtenidos durante cada etapa.	Cuarto momento: Describir e interpretar los resultados obtenidos durante cada momento de la investigación		



UNAE

Universidad Nacional de Educación

**Descripción e interpretación de la información
Informe final.**

Cuadro 1 Esquema metodológico de trabajo

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

La propuesta educativa que se pretende implementar, dentro de este proyecto de investigación, son el diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas interculturales, para la apropiación de competencias interculturales en estudiantes de los grados de sexto y séptimo grado en la UECIB “Suscal”. Por tal motivo, esta propuesta educativa es un instrumento que sirve como una alternativa educativa para mitigar las tensiones culturales que existen entre los grupos indígena *kichwa* y el mestizo por medio del reconocimiento del otro. Del mismo modo, atenuar procesos de transculturización de los estudiantes de nacionalidad *kichwa* hacia el grupo mayoritario.

Las estrategias didácticas para este fin, se incluyeron dentro de planificaciones de unidades didácticas (PUD), diseñados por el investigador, paralelamente en relación con el tema desarrollado por el docente profesional dentro del proceso educativo cotidiano. Debido a que no se quería alterar o introducir temas fuera del horario académica o al margen de los conocimientos que el docente está desarrollando dentro de su labor en clase.

Al respecto con el diseño de las estrategias didácticas interculturales (EDI), con mirada al desarrollo de competencias interculturales, fueron elaboradas en base a los principios andinos (Estermann, 1997). Es decir, se tomaron como referencia estos principios para diseñar competencias interculturales para favorecer el reconocimiento de las diferencias en el aula. En este sentido, para cada competencia se diseñaron una serie de actividades desarrollados por sesión de clase.

Ahora bien, las áreas de conocimiento, que se utilizaron para la implementación de la propuesta fueron las asignaturas de Lengua y Literatura y Ciencias sociales, previamente elegidas, como centro para intentar integrar otras áreas del conocimiento. No obstante, el trabajo no fue meramente investigativo pues se integró un trabajo práctico, en donde se cumplió con el desarrollo de temas curriculares, y, al mismo tiempo, direccionada a obtener información, así como, al desarrollo de competencias interculturales.

La finalidad de esta propuesta es dotar al estudiante de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita desenvolverse dentro de contextos en donde se encuentran en constante interacción con otro u otros grupos culturales. La finalidad es cambiar, por un lado, estructuras cognitivas (Piaget, 1976) desarrolladas socialmente sobre el otro grupo cultural, así como de actitudes que dificultan la interacción entre los grupos en condiciones de respeto e igualdad.

Con la apropiación de las competencias interculturales, que es el fin último de esta investigación, se intenta atenuar este conflicto cultural que existe entre los grupos culturales dentro del contexto educativo. Debido a que, en los contextos actuales, plagados por la diversidad, los jóvenes se encuentran con diferentes culturas tanto nacionales e extranjeros. Es así que, las Competencias interculturales no se encierran como competencias para los procesos formativos dentro de EIB, sino como competencias inherentes para la formación de un ciudadano para la diversidad; un ciudadano intercultural.

Esta propuesta es respaldada por la idea de que el docente debe salir de su conocimiento práctico, que este último se entiende como una serie de técnicas, procesos o métodos de enseñanza que el docente realiza a menudo como un resultado de su experiencia, es decir, un estilo arraigado e inmóvil hacia un cambio. En este sentido, el docente debe desarrollar un pensamiento práctico, al que podemos entender como una capacidad profesional para realizar una reflexión de su praxis, que toma decisiones acordes a las necesidades de los estudiantes como sujetos dentro de un contexto diverso.

Procedimiento/Fases:

La propuesta se desarrolló en cuatro semanas, en donde se trabajó por etapas de la investigación, dividida en 3 fases que son: Diagnóstico, Diseño e implementación y evaluación de la propuesta. A continuación, se hace la descripción de la fase de diagnóstico para facilitar la comprensión.

Fase 1: Diagnóstico

En esta etapa se pretende identificar los estereotipos que se transmiten dentro del aula, entre los estudiantes del grupo indígena-*kichwa* y el mestizo. Al respecto con esta fase, es interesante anotar

que dentro la exploración diagnóstica se realizó una actividad relacionada con la autodefinición, esto con el fin de conocer los grupos culturales con los cuales los estudiantes tienen cierta afinidad.

En efecto, se facilitó un espacio en donde el estudiante tenga la libertad de expresar a que grupo pertenece o con que grupo se identifica. Por tanto, implica prescindir de características o imaginarios sociales que involuntariamente conducen a definir a una persona y al mismo tiempo sobrepasar los lineamientos de la subjetividad del investigador. A continuación, se muestra un gráfico en donde se muestra las culturas con las que se identificaron los estudiantes al final del conversatorio. Además, se expone el porcentaje de cada una de ellas.

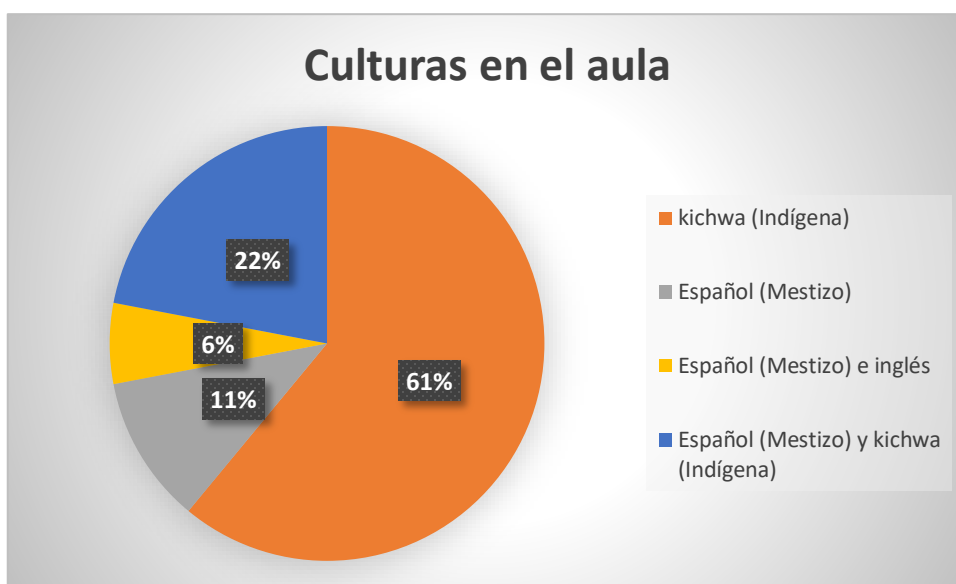


Gráfico 1. culturas presentes en el aula a partir de la autodefinición de los estudiantes

Como se puede observar la mayoría de estudiantes se auto identifican como *kichwa* (11 estudiantes), con esto se hace referencia al grupo indígena, debido a que el *kichwa* es el sistema lingüístico de la nacionalidad, sin embargo, el idioma toma un papel relevante a la hora de identificarse como una persona indígena. Es decir, existe una identificación cultural asociada con la lengua; situación que se reitera en todo este proceso de autodefinición por parte de los estudiantes.

Es de esta manera que un porcentaje considerable de estudiantes (4 estudiantes) se identificaron con dos culturas, es decir con la cultura mestiza (español) y la cultura indígena (*kichwa*). En este sentido, es importante recalcar de que estos estudiantes no se definen como mestizos, sino como españoles. Esto se puede entender debido a que el español es el idioma de la cultura mestiza, característica que marca la diferencia entre ser una persona indígena o una mestiza. En este sentido, los estudiantes tienen la concepción de que al hablar los dos idiomas (español y el *Kichwa*) se pueden autodefinir dentro de los dos grupos culturales.

Finalmente, esta situación atrajo externalidades a esta etapa, pues existió el caso particular de un estudiante quien también se identificó con dos culturas, con la diferencia de que la relación fue con la cultura inglesa y la mestiza. Esto puede ser entendido debido al alto índice de emigración de miembros de la comunidad hacia los Estados Unidos. Por otra parte, indica una seria invisibilización de la cultura indígena, y, por tanto, priorizar la cultura española, como los estudiantes la denominan, y la extranjera.

Para alcanzar con el objetivo de esta fase, en primer momento, se utilizó el relato biográfico como instrumento para que el estudiante describa “la imagen” que tiene sobre el otro grupo cultural. Con el término imagen no se hace referencia a un cuadro o una captura fotográfica, al contrario, se hace referencia a la imagen o concepción social que tiene el estudiante sobre el otro grupo cultural. Finalmente, para enriquecer esta etapa de diagnóstico, se realizó un grupo focal con algunos estudiantes de esta aula simultánea. A continuación, se muestra un cuadro de estos instrumentos utilizados, además de la descripción de los participantes

Cuadro 2 Instrumentos utilizados en la fase de diagnóstico

Objetivo: Identificar los estereotipos que se transmiten dentro del aula.		
Instrumentos	Descripción de la actividad	Participantes
Relato biográfico	Escribir una biografía sobre una persona indígena o sobre una persona mestiza.	Estudiantes del sexto y séptimo grado de EGB
Grupo Focal	Conversatorio acerca de los grupos culturales presentes dentro de la institución.	Estudiante 1(Jorge ⁴) Estudiante 2 (Alison) Estudiante 3 (Franklin) Estudiante 4 (María) Estudiante 5 (Pedro) Estudiante 6 (Ana) Estudiante 7 (José) Estudiante 8 (Mayte)

Todo el procedimiento fue diseñado dentro de planificaciones de unidades didácticas (PUD), una para cada instrumento. Por ello, la primera planificación responde al tema de “biografía” que corresponde a las unidades de aprendizaje de 48-54, según el currículo para la educación intercultural bilingüe. La planificación se divide por cuatro fases del conocimiento: dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento. En este sentido, primero se trabajó con el desarrollo de conocimiento teórico sobre la biografía, para luego, en la etapa de creación del conocimiento, el estudiante elabore un relato biográfico sobre el otro grupo cultural presente en el aula. A continuación, se expone la correspondiente planificación.

⁴ Se utiliza seudónimos para proteger la identidad de los participantes dentro de este conversatorio



		UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “SUSCAL”		PERÍODO LECTIVO 2019-2020
PLAN DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS				
1. DATOS INFORMATIVOS:				
Docente:	Área/Asignatura	Proceso	Unidades de aprendizaje/Curso	Paralelo
Byron Fernández Sanango	Lengua y literatura	DDTE Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio	48 – 54	-----
No. de Períodos	Fecha Inicial		Fecha final	
	19/11/2019		19/11/2019	
Número y nombre de la unidad	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS		Objetivos específicos	Dominio de aprendizajes
	No. Círculo	Título del círculo y contenidos		
UNIDAD 2 Leo y aprendo de la vida de personajes importantes	2	Biografía	Leer de forma autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, y utilizar estrategias cognitivas de comprensión de	Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

Byron Cornelio Fernández Sanango



acuerdo al texto.

FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO		ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS Redactar los recursos y materiales didácticos a emplearse
1. DOMINIO	Senso-percepción	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectar un video sobre una biografía de un personaje reconocido a nivel nacional (La vida de Eloy Alfaro) - ¿Quién fue el personaje que se proyectó en el video? - ¿Qué fue lo que más les llamó la atención de ese personaje? 	<ul style="list-style-type: none"> - Video - Computador - Altavoces
	Problematización	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar: ¿Para ustedes que es una biografía? ¿En qué tiempo está escrita una biografía? ¿Cuál es la importancia de hacer una biografía? 	
	Desarrollo de Contenidos científico	<p>Explicar el concepto etimológico de la palabra biografía. Así como explicar cuáles son los pronombres utilizados para escribir una biografía.</p> <p>Hacer una línea de tiempo para ubicar en que tiempo se debe colocar la información escribe en la biografía. También explicar con</p>	



		<p>algunos ejemplos la conjugación de verbos en pasado.</p> <p>Por medio de un cartel explicar a los estudiantes cuales son los datos básicos para crear una biografía.</p>	
	Verificación	<p>Mediante una dinámica utilizando el balón verificar si los contenidos fueron asimilados por los estudiantes.</p> <p>Preguntas para la verificación:</p> <p>¿Para usted que es biografía?</p> <p>¿Etimológicamente que significa biografía?</p> <p>¿La biografía en que tiempo se escribe?</p> <p>¿En qué persona se escribe una biografía?</p> <p>¿Cuáles son los pronombres que se utilizan?</p>	Balón
	Conclusión	<p>A través de una lluvia de ideas crear un concepto de biografía con todos los estudiantes.</p>	Pizarrón Marcadores
2. APLICACIÓN		<p>Trabajo en parejas:</p> <p>Entrevistar a un compañero para obtener información sobre su vida. Para luego escribir una parte de su vida:</p> <p>Preguntas:</p> <p>¿Cuál es su nombre?</p> <p>¿Dónde y cuándo nació?</p> <p>¿A qué edad ingresó a la escuela?</p>	Esferos Hojas de líneas



	¿Quién fue su primer profesor? ¿Cuál fue la primera ciudad que conoció?	
3. CREACIÓN	- Formar grupos de trabajo a través de la dinámica “Caramelos de colores” para la creación de biografías de los grupos culturales presentes en el aula. Es decir, de una persona indígena - <i>kichwa</i> y una persona mestiza.	Papelotes, Marcadores, Pinturas, Cartel de preguntas directrices
4. SOCIALIZACIÓN	- Compartir el material elaborado con los compañeros.	
3. ADAPTACIONES CURRICULARES NEE		
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA A ATENDER	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A APLICAR	
Discapacidad intelectual-Grado 3.	Dibuja y colorea un personaje indígena y mestizo del cantón Suscal.	
ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTE: Practicante. Byron Fernández	Nombre:	Nombre:
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha: 21/11/2019	Fecha:	Fecha:

Cuadro 3 Planificación de unidad didáctica (etapa de diagnóstico)

En este sentido, la actividad propositiva para la investigación es la desarrollada en la fase de creación del conocimiento, en donde los estudiantes de manera grupal y tomando como referencia las preguntas que se presentaron en el cartel, escribieron una biografía sobre una persona indígena kichwa o una mestiza. La decisión dependió de la afinidad del equipo de trabajo hacia cierto grupo cultural. Además, luego de culminar la redacción, en la parte final del papelote, tuvieron que representar esta imagen social que se tiene sobre el otro, con la diferencia de ser a partir de un dibujo.

Del mismo modo, con el diseño de esta última actividad de dibujo se pudo realizar una adaptación curricular para un estudiante quien presenta necesidades educativas especiales (NEE) y pueda ser incluido dentro de la fase de diagnóstico debido a que presenta serios problemas de lectura y escritura, por ende, se le encomendó dibujar a una persona indígena y a una persona mestiza. Cabe mencionar que no se realizó un trabajo por separado, al contrario, es un trabajo que favoreció al grupo. Para el análisis de estas ilustraciones, creados por los diferentes equipos de trabajo se escogió una ilustración por cada grupo cultural, es decir, uno que represente al grupo indígena y otro que represente al grupo mestizo. De esta manera se resolvió escoger los dibujos realizados por el estudiante con NEE, tomando en consideración varios factores entre ellos el diseño, el tiempo utilizado en realizarlo, los colores y el tamaño de los dibujos. A continuación, se muestra las ilustraciones dibujados por este estudiante, para luego describirlas y realizar un análisis.

Fotografía 4 Ilustración de una mujer indígena



[Fotografía de Byron Fernández]. (Comunidad de Pachón, 2019). Archivo personal. Suscal, Cañar, Ecuador.

Como se puede apreciar en el dibujo realizado por el estudiante nos encontramos con una ilustración de una mujer indígena quien viste con una blusa y una pollera. Se hace alusión que es una pollera y no una falda debido a que el estudiante dibuja en la parte inferior de esta indumentaria algunos adornos, algo característico en la elaboración de polleras puesto que se bordan flores y se decoran con lentejuelas.

En el mismo dibujo, en la parte inferior, el estudiante diseña una casa, de un solo piso. Además, existe en un apartado para la cocción de alimentos utilizando el fuego, el cual alimentado por pedazos de madera. Por último, el dibujo de la mujer ubicado a la derecha de esta ilustración

muestra a una mujer con su vestimenta tradicional adicionando, a diferencia de la anterior, con sombrero y realizando una actividad de cargar hierba en su espalda. Incluso hay una frase, que luego fue tachada, que dice “Mirian llevado hierba es una mujer indígena”

Fotografía 5 Ilustración de una persona mestiza



[Fotografía de Byron Fernández]. (Comunidad de Pachón, 2019). Archivo personal. Suscal, Cañar, Ecuador.

En la otra ilustración, creado por el mismo estudiante muestra al grupo mestizo. El dibujo central es un personaje masculino quien viste una casaca (suéter o saco) que en el centro expone la palabra “usa”, que también fue tachada posteriormente. Además, viste pantalones con un cinturón y unas botas. En la parte baja observamos tres casas unidas por caminos, los mismos que muestran señales

Byron Cornelio Fernández Sanango

de tránsito (las líneas entrecortadas) que se hace a las vías cuando están pavimentadas. En cuestión de los domicilios de la izquierda y de la parte inferior muestran una estructura de un solo piso, en cambio la que está en la parte derecha muestra una estructura de dos pisos. Finalmente, en la parte inferior izquierda se dibuja una mujer mestiza quien demuestra el cabello suelto, viste una blusa y una falda (porque no tiene las decoraciones)

Estereotipos encontrados dentro de esta actividad (ilustraciones)

En estos dibujos se puede apreciar una diferencia en la forma de vestir entre los grupos en mención, pues por una parte se muestra a la mujer indígena con su ropa tradicional (pollera, blusa y sombrero) y por otra parte el grupo mestizo se representa a una mujer con blusa, pero con una falda. En cuestión del personaje masculino, que solo fue dibujado en la ilustración del grupo mestizo, se muestra con una casaca que explicita la palabra “USA” que según mi interpretación hace referencia a la nación norte americana United States of America pues existe emigración de personas de esta comunidad hacia dicho lugar. Por otro lado, cabe mencionar que esta palabra no fue escrita por el autor de estas ilustraciones, sino por los compañeros del grupo lo que provocó que consiguientemente fueran tachadas por el estudiante.

Otro estereotipo que se encuentra en los dibujos es en la infraestructura de viviendas y en los contextos que son colocadas las mismas. La ilustración del grupo indígena se muestra una vivienda de un solo piso y un apartado en la parte izquierda en donde se muestra que existe la cocción de alimentos utilizando la leña y el fuego. En cambio, dentro del grupo mestizo se muestra tres casas, unidas entre sí por vías pavimentadas, además de una vivienda representada por dos pisos. Una manera de establecer diferencia por medio de la economía entre los grupos, además de contextos en los que se construyen los domicilios.

Finalmente, en la ilustración que hace referencia al grupo indígena, se dibujó a la mujer trayendo hierba, es decir una ocupación que demuestra, por una parte, la necesidad de un contexto rural o aledaño a la ciudad para obtener el recurso y por otra parte muestra una práctica o una actividad socioeconómica de esta nacionalidad que es la crianza de cuyes. De esta forma se encierra al indígena dentro de un contexto rural, mientras tanto, el grupo indígena se describe a través de la

imagen de una persona que vive en un sector poblado con casas de dos pisos, como una manera de representar un mayor estatus económico.

Relato Biográfico

El relato biográfico, es una estrategia en donde los estudiantes de manera escrita describan la imagen social del grupo cultural, ya sea el grupo indígena o el grupo mestizo, en donde identificaron algunos de los siguientes estereotipos:

Los trabajos escritos pusieron a flote una serie de diferencias entre los grupos en interacción dentro del aula, empezando por colocar nombres de acuerdo a su origen cultural. Por ejemplo, en una biografía sobre una mujer mestiza la nombraron “Mariana Leonor de la villa”, en cambio para colocar un nombre a una mujer del grupo indígena los apellidos fueron “Quichimbo o Condo”. De este modo, para los estudiantes, los apellidos marcan una diferencia entre los grupos, pues un apellido como “de la villa” no son comunes dentro de los contextos rurales o indígenas, no obstante, los apellidos que utilizaron para nombrar a una persona indígena son apellidos comunes dentro de esta comunidad.

Otra preconcepción que surgió en esta actividad escrita fueron las diferencias entre las ocupaciones que realizan las personas indígenas y el grupo mestizo. De hecho, el estudiante para realizar una biografía de una persona mestiza y para referirse a las ocupaciones expresó “se dedican a la exportación”. Por otro lado, dentro de las biografías referentes al grupo indígena sus ocupaciones identificadas fueron “se dedican a la agricultura” o “se dedican al trabajo de campo”. Es entonces que puede ser catalogado como un estereotipo debido a que se tiene una idea simplificada y reduccionista sobre las ocupaciones que realiza una persona indígena pues no se desmarca a este grupo cultural de un contexto rural y de una ocupación en el agro.

Grupo Focal

Para la fase de diagnóstico también se utilizó el grupo focal como instrumento para la recolección de datos sobre los estereotipos que circulan dentro del escenario áulico. Por ende, se elaboró algunas preguntas a priori del conversatorio, con la finalidad de encauzar el diálogo, por

parte del investigador en el tema propuesto. En este coloquio participaron 8 estudiantes de los dos grados (sexto y séptimo), 4 niñas y 4 niños, los mismos que mediante el diálogo expresaron sus ideas y sentimientos sobre el tema a tratar, que fue interactuar sobre las culturas presentes en la institución.

Ahora bien, para retener la información del desarrollo de este conversatorio se utilizó un teléfono celular para grabar el audio de todas las manifestaciones orales que expresaron los estudiantes al ser cuestionados sobre el tema. Por tanto, para el posterior análisis de esta información, se realizó la transcripción de este audio, con la finalidad de analizar, sintetizar y discriminar los datos, y así obtener categorías emergentes de los estereotipos identificados en este instrumento.

Cabe señalar que para obtener los resultados de esta fase de diagnóstico se establece un contraste entre los dos instrumentos utilizados para este fin, la elaboración de una biografía y asimismo el grupo focal para identificar los estereotipos que circulan dentro del entorno áulico y en cómo se concibe el ser mestizo y ser indígena dentro de los estudiantes. Las mismas que fueron clasificadas según categorías que se detallaran dentro del apartado de resultados de esta investigación para luego realizar un análisis e interpretación de la información recolectada.

Fase 2: Diseño de la propuesta

Para el diseño de la propuesta fue importante el trabajo pre-diseño, pues se diseña las competencias interculturales, a ser desarrolladas dentro de la propuesta, desde los principios dentro de la filosofía andina. Es decir, se puso en diálogo dos conocimientos, por un lado, el conocimiento ancestral de los grupos indígenas andinos, así como de los conocimientos occidentales. En otras palabras, se relaciona un principio andino con una competencia intercultural para diseñar las correspondientes estrategias didácticas que direccionen las actividades hacia la apropiación de competencias interculturales en los estudiantes del aula. A continuación, se presenta la matriz en donde se relaciona los conocimientos indígenas con los conocimientos occidentales, así como se presentan una serie de actividades para alcanzarlas las mismas por medio de intervenciones educativas dentro del salón de clases.



Relación entre los principios andinos con las competencias interculturales para el diseño de estrategias didácticas.

Principios andinos⁵ (Según Josef Estermann)	Competencias⁶ Interculturales	Descripción	Propuesta	Objetivo
<p>El principio de complementariedad “Es la especificación de los principios de correspondencia y relacionalidad. Ningún ‘ente’ y ninguna acción existe ‘monódicamente’, sino siempre en co-existencia con su complemento específico” (Estermann & Peña, 1997, p.139).</p>	<p>Actitud: “Apertura mental hacia otras manifestaciones culturales” (Hernández, 2011, p.141).</p>	<p>Aprender a ser se apoya en una fase reflexiva sobre el ser social de uno al tener un lugar en el mundo global (Unesco, 2017). “Nuevamente vemos con claridad que, para el runa/jaqi andino, el ‘individuo’ autónomo y separado, en el fondo, es ‘vano’ (doxa o maya, como diría la tradición índica) e ‘incompleto’ (un ente a medias)” (Estermann & Peña, 1997, p.139).</p>	<p>¿Cómo? Identificando ideas preconcebidas sobre el grupo cultural que dificultan la apertura mental hacia el otro. Por medio del relato biográfico y el grupo Focal. Estimular el reconocimiento personal a partir del complemento del otro. Es entonces se busca relacionar el principio de complementariedad-Competencia Intercultural:</p>	<p>Identificar los estereotipos que se transmiten dentro del aula, entre los estudiantes indígenas <i>kichwa</i> y mestizos.</p>

⁵ Estermann, J., & Peña, A. (1997). *Filosofía andina*. IECTA-CIDSA.

⁶ “Se entienden las competencias como conocimientos, habilidades y actitudes que permitan una participación eficaz en la vida en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad” (Eurydice-CIDE, 2002). Así como también lo señala Pérez Gómez, A. (2007) “las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación” (p.11).



			<p>Sensibilización hacia el otro.</p> <p>¿Con qué?</p> <p>Planificación de Unidad Didáctica (PUD)</p> <p>Cartel: Cómo para redactar una biografía</p> <p>Papelote</p> <p>Marcadores</p> <p>Celular</p> <p>¿Para qué?</p> <p>Permitir espacios en donde el estudiante reflexione sobre su ser social para luego favorecer la inclusión y la sensibilización hacia el otro grupo cultural. Conocer si el estudiante se proyecta una vida como un miembro de su cultura.</p> <p>Resignificar la identidad cultural de los estudiantes por medio del</p>	
--	--	--	---	--



			reconocimiento de la diferencia. Reflexionar sobre la discriminación que existe del grupo mestizo al grupo indígena y viceversa	
<p>El principio de relacionalidad</p> <p>“Este principio afirma que todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo” (Estermann & Peña, 1997, p.126).</p> <p>Este principio menciona la interdependencia que existe entre las cosas, nada puede subsistir de manera independiente sino necesita de otros factores ya sea naturales o sociales.</p>	<p>Aprender del otro y de lo otro. (aprender a conocer)</p> <p>Conocimiento de manifestaciones de prácticas y saberes (manifestaciones culturales) cultura mayoritaria y de la cultura de los otros compañeros.</p> <p>“Reconocimiento de prácticas culturales propias y ajenas” (Hernández, 2011, p.141).</p>	<p>Aprender a saber sobre los otros grupos culturales, evitando restringir al otro con ideas predefinidas.</p> <p>Según la Unesco es el primer paso para lograr generar competencias interculturales (Unesco, 2017)</p>	<p>Cómo:</p> <p>Intervención uno: actividad enfocada a la desconstrucción de estereotipos. Se buscó relacionar el principio de complementariedad- Competencia intercultural del reconocimiento del otro</p> <p>Con qué:</p> <p>Planificación de Unidad Didáctica (PUD) dentro de la creación del conocimiento.</p> <p>Recursos: Cartulinas A4</p> <p>Para qué:</p>	<p>Diseñar e implementar estrategias didácticas por medio de elaboración de unidades didácticas integradas</p>



			<p>Identificar a los otros a través de los otros.</p> <p>Facilitar un espacio en donde se favorezca la deconstrucción de los estereotipos.</p> <p>Establecer diálogos para el reconocimiento del otro, evitando utilizar ideas preconcebidas.</p> <p>Sensibilizar al estudiante para sacarlo de una visión etnocéntrica y proyecte su visión hacia el conocimiento del otro.</p>	
<p>El principio de reciprocidad</p> <p>A cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco. Este principio no sólo rige en las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino en cada tipo de</p>	<p>Actitud:</p> <p>“Empatía hacia otras realidades culturales” (Hernández, 2011, p.141).</p> <p>“Predisposición para la resolución de conflictos” (Hernández, 2011, p.141).</p>	<p>Aprender a ser sirve como etapa activa de interacción con otros culturales (Unesco, 2017).</p>	<p>¿Cómo?</p> <p>Intervención 2:</p> <p>Reflexión de las realidades de los grupos culturales. se relaciona el principio de reciprocidad-Empatía hacia otras realidades culturales.</p> <p>Reflexión sobre el estado actual del grupo indígena</p>	<p>Diseñar e implementar estrategias didácticas por medio de elaboración de unidades didácticas integradas</p>



<p>interacción, sea esta intra-humana, entre ser humano y naturaleza, o sea entre ser humano y lo divino (Estermann & Peña,1997, p.145)</p>			<p>kichwa en la realidad nacional. Del mismo modo desarrollar la empatía hacia el otro grupo cultural.</p> <p>¿Con qué? Planificación de Unidad Didáctica (PUD) Preguntas para la reflexión: ¿De dónde vengo? ¿Quién soy? ¿A dónde quiero ir? video: Vergüenza de hablar kichwa.</p> <p>¿Para qué? Colocar al estudiante en el lugar del otro, lo que facilitara entender las repercusiones de la consecución de estereotipos dentro del individuo, así como dentro de las relaciones.</p> <p>Interrelacionarse con</p>	
---	--	--	---	--



			<p>personas de otros grupos culturales y poner en juego actitudes como la apertura, el respeto. y así facilitar la resolución de conflictos</p> <p>Permitir espacios para la confrontación con otras culturas y al mismo tiempo la confrontación con uno mismo.</p>	
<p>El principio de la correspondencia</p> <p>“Este principio dice, en forma general, que los distintos aspectos, regiones o campos de la ‘realidad’ se corresponden de una manera armoniosa” (Estermann & Peña, 1997, p.136).</p>	<p>La habilidad para participar en grupos diversos.</p> <p>“Participación en actividades grupales que impliquen la interacción de niños de diferentes culturas” (Hernández, 2011, p.141).</p>	<p>Saber participar/ “savoir s’engager” (Unesco,2017, p.20) “En la filosofía andina, el principio de correspondencia incluye nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo” (Estermann & Peña,1997, p.138)</p>	<p>¿Cómo?</p> <p>A través de una exposición los estudiantes deberán describir cuáles son los factores necesarios para participar y aprender del otro.</p> <p>A través de la indagación sobre cómo se celebra la navidad, dentro de las distintas culturas presentes dentro de la UECIB Suscal</p> <p>¿Con qué? Papelote</p>	



			<p>Entrevistas: ¿Para qué? Desarrollar habilidades para una óptima participación y aprendizaje del otro. Intercambio de perspectivas, creencias y valores acerca de un tema específico. Poner en consideración al otro como sujeto de un conocimiento.</p>	
--	--	--	---	--

Cuadro 4 Relación entre los principios andinos con las competencias interculturales para el diseño de estrategias didácticas.

El principio de complementariedad- Competencia Intercultural: Sensibilización hacia el otro.

Este principio afirma que todo tiene su complemento, es decir nada puede subsistir o funcionar de manera independiente, sino que necesita de otros factores, ya sea naturales o sociales para existir. Con esto se hace alusión a que es necesario la interacción con otras personas o grupos diferentes, que exista este intercambio, este enriquecimiento, en donde se tenga presente la interdependencia del otro. Es por esto que esta es la primera competencia intercultural a desarrollar en los estudiantes, debido a que es necesario sembrar conciencia en los estudiantes sobre la situación de asistir a una institución bilingüe, poniendo en diálogo la presencia de culturas dentro del contexto educativo. En este sentido es pertinente, para empezar con el desarrollo de competencias interculturales, extraer al estudiante de una visión etnocéntrica en la que se coloca, para permitir la inclusión del otro, es decir sensibilizar hacia la aceptación del otro.

El principio de relacionalidad- Competencia intercultural del reconocimiento del otro

Una vez que el estudiante tenga presente la existencia del otro, el siguiente paso para el desarrollo de competencias interculturales, dentro de esta investigación, es desarrollar la apertura mental hacia otras manifestaciones culturales. En otras palabras, no es suficiente solo con visibilizar al otro dentro del panorama social, sino también es necesario que se empiece a reconocer diferentes costumbres, tradiciones, normas, comportamientos, filosofía de vida del otro grupo en contacto. Es decir, reconocer al otro.

Ahora bien, para que el estudiante realice un verdadero reconocimiento del otro, es necesario que este proceso esté libre de estereotipos sociales, que de algún modo dan una imagen equivocada, lo que ha conllevado a desarrollar un conocimiento erróneo y simplificado del otro, así como, al desarrollo de actitudes negativas que intervienen dentro del diálogo.

Es por esto, para desarrollar esta competencia en los estudiantes dentro la propuesta se plantea, en primer lugar, identificar los estereotipos que circulan entre los dos grupos culturales dentro del salón de clases. Luego de identificar los mismos, el siguiente paso es la deconstrucción de estos estereotipos, todo esto, con la finalidad de provocar diálogos en igualdad de condiciones y apropiar

al estudiante de la capacidad para interrelacionarse prescindiendo de percepciones falsas y simplificadas construidas en la sociedad.

El principio de reciprocidad- Empatía hacia otras realidades culturales.

Este principio andino establece la importancia de la interacción dentro del mundo, no solo entre seres humanos sino también con la madre tierra, este principio menciona:

A cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco. Este principio no sólo rige en las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino en cada tipo de interacción, sea esta intra-humana, entre ser humano y naturaleza, o sea entre ser humano y lo divino (Estermann & Peña, 1997, p.145).

Como se puede ver este principio es de suma importancia para una convivencia armoniosa para el runa andino porque instaura normas y formas de comportamiento para el buen vivir (*Sumak Kawsay*). Del mismo modo establece una filosofía de vida que menciona que todo acto, ya sea entre humanos, con la naturaleza o lo divino será retribuido hacia la persona.

Desarrollar esta competencia intercultural tomando como base este principio favorecerá a que el estudiante, que este en una etapa de reconocimiento del otro, reflexione sobre la situación del otro grupo cultural, es decir se ubique en el lugar del otro. Esto facilitará entender las repercusiones que tiene seguir reproduciendo estas relaciones asimétricas en el otro grupo y como fin último, la resolución de tensiones culturales.

En resumen, este principio se diferencia de los anteriores que son reestructuración cognitiva (deconstrucción de estereotipos) y actitudinal (sensibilización) para pasar a una fase activa del proceso en el desarrollo de competencias interculturales. Pues amerita una interacción activa con el grupo cultural, interpretación de situaciones y buscar los mecanismos idóneos para la resolución de problemas.

El principio de correspondencia- participación en grupos diversos

Este principio recurre a la habilidad del individuo para participar dentro de actividades entre grupos de las diferentes culturas presentes, en el caso del aula, entre el grupo indígena *kichwa* y el

Byron Cornelio Fernández Sanango

mestizo. Con esto se quiere dejar al margen la creación de grupos por afinidad dentro de las actividades en grupo, como un mecanismo de segregación utilizados por los estudiantes para conformar grupos caracterizados por la diversidad y enfocados hacia el enriquecimiento cultural.

Para lograr esta competencia es imprescindible desarrollar, previamente, las competencias anteriores como son los conocimientos, habilidades y actitudes para el reconocimiento del otro grupo cultural, es un desarrollo sistemático para cimentar un ciudadano intercultural. En otras palabras, se está formando un individuo para la diversidad, no solo dentro del centro formativo sino para su vida extra escolar.

Implementación de la propuesta

La ejecución de la propuesta se realizó en la tercera y cuarta semana de inmersión en la UECIB “Suscal” dentro del aula conformada por el sexto y séptimo grado de educación básica. Para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes se diseñó una planificación micro curricular para cada competencia. Las clases se aplicaron de acuerdo a la disponibilidad del docente, así como apegadas hacia las planificaciones institucionales, a esto último se hace referencia a periodo de exámenes parciales y al desarrollo del campeonato interno de indor futbol. En ambos casos factores a considerar para la aplicación de la propuesta educativa.

Primera intervención: Deconstrucción de estereotipos

Luego de la conocer los principales estereotipos que se transmiten dentro del contexto áulico la siguiente etapa corresponde, según la propuesta, a la deconstrucción de esta imagen del otro grupo en contacto, en este caso, del grupo indígena. Cabe mencionar que los estereotipos identificados aparecen de un grupo de estudiantes que en la mayoría son indígenas, sin embargo, fueron desde ellos que surgieron mayor cantidad de estereotipos hacia su misma cultura. Esto se puede entender debido al impacto que tienen los estereotipos dentro de los procesos cognitivos de la población sobre el grupo indígena, que incluso son los propios indígenas quienes han asimilado estas formas de describir e identificar al grupo. A continuación, se expone la planificación de unidad didáctica (PUD) utilizada para la primera intervención dentro del salón de clases.



		UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “SUSCAL”			PERÍODO LECTIVO 2019- 2020
PLAN DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS					
1. DATOS INFORMATIVOS:					
Docente:	Área/Asignatura	Proceso	Unidades de aprendizaje/Cur so	Paralelo	
Byron Fernandez Sanango	Estudios Sociales	DDTE Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio	48 - 54	-----	
No. de Períodos	Fecha Inicial		Fecha final		
3	06/12/2019		06/12/2019		
Número y nombre de la unidad	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS		Objetivos específicos	Dominio de aprendizajes	
	No. Círculo	Título del círculo y contenidos			
Provincias del Ecuador		Provincias de la Sierra sur (Cañar, Azuay, Loja)	Reconocer los principales rasgos físicos (relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables, pisos	Explica la división territorial y natural del Ecuador (provincias, cantones y parroquias), en función de sus características físicas, político-	



			ecológicos, etc.), de las provincias de la Sierra sur	administrativas y sus formas de participación ciudadana.
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO		ACCIONES CURRICULARES		RECURSOS Redactar los recursos y materiales didácticos a emplearse
1. DOMINIO	Senso-percepción	- Proyectar un video sobre las características de la provincia del cañar.		- Video: https://www.youtube.com/watch?v=mLADSUShcNo&feature=share&fbclid=IwAR0An9z80U8RD897o3QWolhAEpIlyGvM8SiveGrFbnTsRWNfUpLTDu6UgPs - Computador - Altavoces
	Problematización	- Planteamiento de preguntas: ¿Les gustó el video? ¿Qué observaron en el video? ¿Cuáles de las tradiciones o costumbres, que se proyectó en el video, se hacen en esta comunidad? ¿Por qué el nombre de Cañar y no otro? ¿Qué significa Cañar?		



Desarrollo de Contenidos científico	Con una presentación en Power Point, explicar a los estudiantes sobre la historia, relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables, pisos ecológicos, vestimenta, costumbres y tradiciones de la provincia del Cañar.	
Verificación	Verificar si los contenidos fueron asimilados por los estudiantes. Preguntas para la verificación: ¿Cuál es la capital de la provincia del Cañar? ¿Qué significa Cañar? ¿Quiénes eran los Cañaris y en qué zona habitaban? ¿Cuál es el cantón con más población? ¿Cuántas culturas existen dentro de la provincia de Cañar?	
Conclusión	En la pizarra colocar a las dos culturas, mestizo y <i>kichwa</i> , predominantes dentro de la provincia del Cañar. En unas cartulinas habrá varias descripciones o características (obtenidas del grupo focal) de estos grupos en donde los estudiantes las ubiquen de acuerdo a sus pensamientos. El objetivo de esto es facilitar la deconstrucción de estos estereotipos que los estudiantes tienen sobre estos dos grupos. Para esto se hace necesario, dialogar y reflexionar sobre cada una de las descripciones que ellos expresaron en la entrevista grupal (Grupo focal), previamente aplicada.	Pizarrón Marcadores Carteles



2. APLICACIÓN	<p>Trabajo en parejas el tema de costumbres y tradiciones de la provincia del cañar.</p> <p>Preguntas:</p> <p>¿Cuáles son las costumbres y tradiciones que se mantienen en la provincia del Cañar?</p> <p>¿Cuáles son las costumbres y tradiciones que solo se celebran en tu cantón?</p> <p>¿Cómo celebran la navidad?</p>	Esferos Hojas de líneas	
3. CREACIÓN	- Por medio de grupos de trabajo los estudiantes resolverán las preguntas planteadas	Hojas de líneas Esferos de diferentes colores	
4. SOCIALIZACIÓN	- Compartir el material elaborado con los compañeros.		
3. ADAPTACIONES CURRICULARES NEE			
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA A ATENDER		ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A APLICAR	
ELABORADO		REVISADO	APROBADO
DOCENTE: Practicante. Byron Fernández		Nombre:	Nombre:

Cuadro 5 Planificación de unidad didáctica (Primera intervención)

Ahora bien, esta planificación no estuvo enfocada explícitamente al desarrollo de competencia intercultural, sino que se trabajó el tema de “Provincias de la sierra sur” dentro del área de estudios sociales. En esta clase se explicó a los estudiantes sobre la historia, relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables, pisos ecológicos, vestimenta, costumbres y tradiciones de la provincia del Cañar. Al respecto, también se utilizó un video y una presentación en Power Point, en donde se proyectó información sobre el tema, conjuntamente con imágenes de diferentes lugares turísticos que existen dentro de esta provincia.

Fotografía 6 Implementación del PUD, proyección de un video (Senso-percepción)



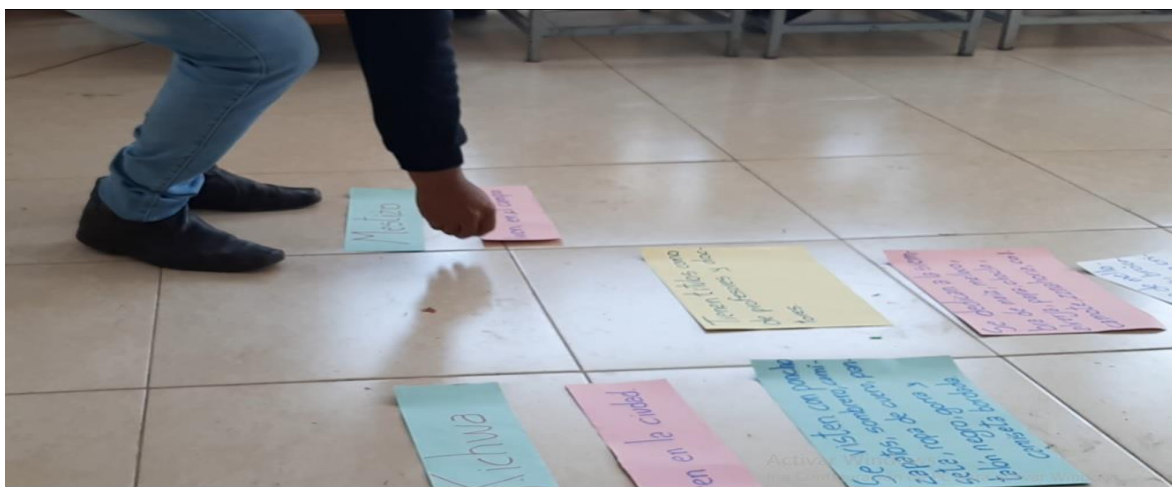
[Fotografía de Byron Fernández]. (Comunidad de Pachón, 2019). Archivo personal. Suscal, Cañar, Ecuador.

Luego se ejecutó una actividad enfocada a la deconstrucción de los estereotipos sobre el grupo indígena *kichwa*, específicamente en la fase de la creación del conocimiento; según la planificación. Estos estereotipos fueron identificados dentro del relato biográfico, así como dentro de la entrevista del grupo focal.

La actividad consistió en que previamente se elaboró carteles con ideas, frases o comentarios que los estudiantes redactaron dentro de la elaboración del relato biográfico, así como expresaron

dentro del desarrollo del grupo focal sobre el grupo indígena. El proceso metodológico consistió en que en el suelo se formó dos columnas, una para el grupo indígena y el otro para el grupo mestizo, es entonces que la dinámica consistió en colocar cada cartel debajo del grupo al que creen corresponde dicha descripción o idea.

Fotografía 7 Deconstrucción de estereotipos



[Fotografía de Byron Fernández]. (Comunidad de Pachón, 2019). Archivo personal. Suscal, Cañar, Ecuador.

Los estudiantes colocaron los carteles de la misma manera que dentro de las actividades para identificar los estereotipos, es decir, en esta parte no existió ninguna variación con la fase inicial del proceso (diagnóstico). Razón por lo cual se empezó con la deconstrucción de estos estereotipos, provocando la reflexión de cada uno de los carteles, con preguntas como ¿por qué no sería colocada en el grupo contrario?, lo que provocó una desestabilización cognitiva en el estudiante. Y por último una variación en la forma de pensar sobre los grupos

Sin embargo, a pesar de la reflexión, los comentarios en desacuerdo de los estudiantes se hicieron presentes, a esto un estudiante menciona “Profé está mal, ahí está viven en la ciudad” (Estudiante L, L. 2019), refiriéndose al grupo indígena. Esto fue colocado estratégicamente y provocar estas reacciones en los estudiantes, pues, se quería desmarcar al indígena de un contexto

rural y colocarlo en los centros urbanos, pues en la sociedad actual existe la inmigración de indígenas hacia las grandes ciudades del país, pero, como se ve en el comentario, es difícil para el estudiante situar a una persona indígena fuera del “campo”, y al mismo tiempo es difícil colocar a un personaje indígena desempeñando diferentes funciones dentro de las urbes.

En el transcurso de este diálogo de contextos, un estudiante de origen indígena menciona “ahora si podemos vivir en las ciudades, pero antes los mestizos nos rechazaban” (estudiante, L, L, 2019), comentario que fue respaldado expresión de un estudiante mestizo quien exclamo “claro” mostrando seguridad y orgullo al decir dicha palabra. Por tanto, se puede identificar por una parte una historia de discriminación y marginalización que ha sufrido el grupo indígena y por otra parte se hace relevante el sistema social que ubica a grupos culturales por encima de otros, representado en un sentimiento de superioridad.

Segunda intervención: Reflexión de las realidades de los grupos culturales

En esta etapa se plantea trabajar en la parte personal del estudiante, es decir en el cambio de actitudes en relación con el otro grupo, así como, producir reflexiones del estado actual de las culturas en interacción dentro del aula. En otras palabras, dentro de esta intervención se pretende desarrollar la competencia intercultural de apertura mental hacia otras manifestaciones culturales a través del desarrollo de la empatía. Para esto se continúa trabajando con el tema “Provincias de la sierra sur” pero enfocado al diálogo de las culturas que cohabitan dentro de la provincia del cañar. Consiguientemente se coloca el PUD utilizado para el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.



UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “SUSCAL”				PERÍODO LECTIVO 2019- 2020
PLAN DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS				
1. DATOS INFORMATIVOS:				
Docente:	Área/Asignatura	Proceso	Unidades de aprendizaje/Cur- so	Paralelo
Byron Fernandez Sanango	Estudios Sociales	DDTE Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio	48 - 54	-----
No. de Períodos	Fecha Inicial		Fecha final	
3	06/12/2019		06/12/2019	
Número y nombre de la unidad	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS		Objetivos específicos	Dominio de aprendizajes
	No. Círculo	Título del círculo y contenidos		
Provincias del Ecuador		Provincias de la Sierra sur (Cañar, Azuay, Loja)	Reconocer los principales rasgos físicos (relieve, hidrografía, clima, áreas cultivables, pisos	Explica la división territorial y natural del Ecuador (provincias, cantones y parroquias), en función de sus características físicas, político-



			ecológicos, etc.), de las provincias de la Sierra sur	administrativas y sus formas de participación ciudadana.
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO		ACCIONES CURRICULARES		RECURSOS Redactar los recursos y materiales didácticos a emplearse
1. DOMINIO	Senso-percepción	- Proyectar un video sobre la realidad actual de la lengua <i>kichwa</i>		- Video: https://www.youtube.com/watch?v=24SqeMc0O_w&t=5s - Computador - Altavoces
	Problematización	- Planteamiento de preguntas: ¿Les gustó el video? ¿Qué observaron en el video? ¿Cuál es el estado de la lengua <i>kichwa</i> en ese lugar? ¿Por qué los jóvenes ya no hablan <i>kichwa</i> ? ¿Hay vergüenza de hablar <i>kichwa</i> en las ciudades?		
	Desarrollo de Contenidos científico	Por medio de un conversatorio con los estudiantes facilitar un espacio de diálogo sobre el estado actual de la lengua <i>kichwa</i> . Para esto se		



	<p>utilizará una comparativa entre el censo del 2001 y el 2010. Además, se realizará una reflexión de los datos que se obtendrán en el censo del 2020.</p> <p>Encontrar las causas por las que el estudiante ya no aprende la lengua. Producir una reflexión de la consecuencia de esta problemática social.</p>	
Verificación	<p>Verificar si los contenidos fueron asimilados por los estudiantes.</p> <p>¿Cuál es el estado actual del idioma <i>kichwa</i>? ¿El <i>kichwa</i> se está perdiendo? ¿Cuáles son las causas de esta problemática? ¿El porcentaje de personas <i>kichwa</i>, en la provincia del Cañar, con el paso del tiempo se está perdiendo?</p>	
Conclusión	<p>De forma individual desarrollar un test personal, en donde el estudiante reflexione de manera personal sobre su pasado, presente y futuro. Además, Conocer si el estudiante se proyecta una vida como un miembro de su cultura.</p>	<p>Hoja de papel Esferos de colores Preguntas: ¿De dónde vengo? ¿Quién soy? ¿Quién seré en el futuro?</p>



2. APLICACIÓN	Trabajo en parejas el tema el estado actual de la lengua <i>kichwa</i> Preguntas: ¿Cuál es el estado del idioma <i>kichwa</i> en tu sector? ¿Qué creen que deberían hacer para que los jóvenes no dejen de hablar el <i>kichwa</i> ? ¿Qué se podría hacer en la familia para que no se pierda el idioma? ¿Por qué no se debe tener vergüenza de hablar <i>kichwa</i> ?	
3. CREACIÓN	- Por medio de grupos de trabajo los estudiantes resolverán las preguntas planteadas	Hojas de líneas Esferos de diferentes colores
4. SOCIALIZACIÓN	- Compartir el material elaborado con los compañeros.	
3. ADAPTACIONES CURRICULARES NEE		
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA A ATENDER		ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A APLICAR
ELABORADO		REVISADO APROBADO
DOCENTE: Practicante. Byron Fernández		Nombre: Nombre:

Cuadro 6 Planificación de unidad didáctica (segunda intervención)

En esta intervención no se desarrolló contenido teórico, pues, la labor se centra en provocar espacios para la reflexión en los estudiantes, quienes deben pensarse como un ser dentro de una cultura y dentro de una diversidad cultural. Es por esto que, en primer lugar, se produce una reflexión sobre el estado actual de la cultura indígena, para los estudiantes de este grupo cultural. Por otra parte, el grupo mestizo reflexiona sobre cómo es la relación con el grupo en contacto, es decir con el grupo indígena. Es una mirada, para desarrollar una reflexión desde el otro, para facilitar la comprensión de múltiples situaciones y como fin último atenuar tensiones culturales entre los grupos en contacto.

Para cumplir con esto se inicia con la proyección de un video con el tema “vergüenza de hablar *kichwa*” dentro de la etapa de senso-percepción. El video es una entrevista, realizada por personas indígenas, a varios jóvenes de la ciudad de Otavalo, un contexto ubicado en la sierra centro de nuestro país, en donde también habita la cultura indígena *kichwa* y donde se comparte las mismas situaciones sociales. En este recurso audiovisual se interroga a las jóvenes acerca de las causas por las que las nuevas generaciones no están hablando el idioma *kichwa* y, al mismo tiempo, para comprobar su hipótesis de que el idioma no está siendo hablado porque produce vergüenza a los jóvenes en la actualidad.

El video presentado, tiene la intención subliminal de provocar reflexión y que el estudiante pueda comparar la situación que se muestra en el video con la realidad de su comunidad. Entre las reflexiones que algunos estudiantes expresaron podemos mencionar “no debemos tener vergüenza de hablar nuestro idioma” (Estudiante F, 2019); “Nosotros no debemos tener vergüenza de hablar *kichwa* porque es nuestro idioma, nuestra cultura” (Estudiante L, 2019). Los estudiantes infieren el video como algo que está pasando dentro de su comunidad, pues hace alusión a que ellos no deben tener vergüenza de hablar en *kichwa* debido que es una parte de su cultura. En este sentido no fueron muchas expresiones de este tipo pues también surgieron comentarios como argumentos para justificar la situación que sucede dentro de su comunidad “yo entiendo el *kichwa*, pero no se hablar” (Estudiante J, 2019) o “Algunas personas hablan rapidito *kichwa*, nosotros no” (Estudiante J, 2019). No se puede hacer generalizar la idea de que todos los estudiantes tienen vergüenza de

hablar en *kichwa*, no obstante, la pérdida del idioma ancestral es una situación social que está pasando en esta comunidad. Sin embargo, la pérdida del idioma ancestral no es inherente a este contexto, al contrario, esta problemática se reitera en múltiples lugares en donde se ha realizado prácticas.

Del mismo modo se hizo una reflexión por medio de los censos realizados en el 2001 y el 2010 por el instituto nacional de estadística y censos (INEC) sobre cuantos habitantes se identificaron como indígenas en 2001 y se comparó cifras con relación con el censo realizado en el año 2010, en donde existe una disminución del porcentaje de personas que se identifican como indígenas, en un 1%. Finalmente se estimula una reflexión sobre los datos que se obtendrán en el censo del 2020, sobre el porcentaje de personas que se identifican como indígenas.

Los estudiantes sacaron conclusiones de los diferentes datos que fueron expuestos en la pizarra “Se está perdiendo la lengua” (Estudiante F, T, 2019). Como una consecuencia de los múltiples sucesos por los que está atravesando la cultura Indígena- *kichwa*, pero no solo es el sistema lingüístico, sino que también se “está perdiendo la vestimenta” (Estudiante J, 2019). Es entonces que la cultura *kichwa* atraviesa por una pérdida de la lengua, así como de la vestimenta tradicional representada en las nuevas generaciones de estudiantes y por último el cambio cultural.

Una de las causas más importantes para que los jóvenes no quieren ser o pertenecer a su cultura es debido a que sienten la presión social y deciden asimilar la cultura del grupo mayoritario, es decir el grupo mestizo. A esta idea un estudiante exclamó los jóvenes “quieren ser como los mestizos, ahora se ponen ropa de rapero” (estudiante L, 2019). Es entonces que existe la influencia del grupo mestizo, así como de culturas que tuvieron su aparición en los estados unidos como es el Rap, esto se hace presente en estos contextos debido a que familiares están en estos lugares.

Dentro de la etapa correspondiente a la creación del conocimiento se planteó preguntas sobre: ¿De dónde vengo?, ¿quién soy?, y ¿quién seré en un futuro?, con la finalidad de provocar reflexión en los estudiantes, por otro lado, tuvo la intención de conocer si los estudiantes reconocen a su cultura en el pasado, presente y futuro de su existencia. Además, se planteó preguntas que conlleven

a reflexionar en que deberían hacer personalmente como dentro de la familia para atenuar la pérdida del idioma de la nacionalidad.

¿De dónde vengo?

Esta pregunta tuvo el propósito de identificar si el estudiante reconoce a su cultura como parte de su historia como ser social. Sin embargo, la mayoría de estudiantes respondieron con el lugar de procedencia, o el lugar en donde nacieron, entre ellos podemos mencionar el cantón Suscal o comunidades “yo vengo de la comunidad de potrerrillo y mis papás se dedican a trabajar” (Estudiante Z, C., 2019). La estudiante menciona su lugar de origen, pero al mismo tiempo menciona un trabajo que realizan sus padres.

En otro trabajo realizado por una estudiante hace alusión a su raíz cultural “yo vengo de una familia *kichwa*” (estudiante S, J.2019). Esta respuesta fue en donde la estudiante reconoce a su cultura como parte de su presente, no obstante, la mayor parte de estudiantes direccionaron esta interrogante hacia un contexto o un lugar.

¿Quién soy yo?

Una vez más la pregunta no fue comprendida de la misma manera por todos los estudiantes pues, las respuestas estuvieron direccionadas hacia la ocupación que ellos realizan. Por esta razón, la mayoría de estudiantes respondieron de la siguiente manera “Yo soy un/a estudiante de la Unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe “Suscal” (Estudiante Z, G.2019). Por otro lado, las respuestas estuvieron direccionadas hacia un contexto familiar “Yo soy la primera hija y mi mama y mi papa eran agricultores” (Estudiante Z, C.2019). Finalmente, solo una estudiante expuso una respuesta diferente, pues expresó yo soy “Estudiante, una persona *kichwa*” (estudiante S, J. 2019). Es decir, se reconoce como una estudiante, pero también se reconoce como un miembro de su cultura.

¿Quién seré en el futuro?

Esta pregunta estuvo enfocada en saber si los estudiantes se proyectan su vida como miembro de su cultura. Se incluye esta pregunta debido a que existe el constante cambio cultural hacia el grupo mestizo. En este sentido, las respuestas, estuvieron enfocadas hacia futuras profesiones que los estudiantes esperan conseguir “quiero acabar la escuela y el colegio y ser veterinaria” (estudiante P, F.2019). Cabe mencionar que esta respuesta proviene de una estudiante indígena, grupo que, según los estereotipos identificados en la fase inicial, no se dedican a otra profesión que no sea agricultor. Como se puede ver existe variación en la forma de pensar de los estudiantes indígenas, quienes mencionaron otras profesiones como militar, profesora, alcaldesa, modelo gráfico, doctora y cantante, entre otros.

¿Que se debería hacer para que los jóvenes no dejen de hablar en *kichwa*?

En esta interrogante se consulta a los estudiantes sobre qué es lo que deberían hacer como miembros de la cultura *kichwa* para que no se pierda el idioma de la nacionalidad en las nuevas generaciones. Lo primero que ellos mencionaron fue que los jóvenes deben dejar de lado la vergüenza de hablar el idioma “Que no sean vergonzosos” (estudiante, Z, G. 2019) y que deben practicar el idioma y que no se deje de lado la vestimenta tradicional de este grupo “no dejar de hablar en *kichwa*, no dejar de vestirse” (Estudiante, Z, C.2019). Se puede inferir que la indumentaria es importante para el grupo indígenas, además de su idioma.

Esta pregunta hace un llamado al proceso de acción, es decir a la parte activa como estudiante dentro de un programa EIB, así como a la consecución de su cultura. A esto un estudiante menciona “aprender *kichwa*” (estudiante C, S. 2019). Esta respuesta emerge debido a que los jóvenes, tanto mestizos como indígenas, demuestran un sentimiento de inconformidad a la hora de recibir este idioma dentro de la malla curricular, este sentimiento se representa en la baja participación en clase, la desatención de lo que se está enseñando y el no cumplimiento de tareas o deberes enviados a la casa.

Por otro lado, una estudiante menciona “conversar en *kichwa* con su abuela” (estudiante S, J.2019) como una forma de atenuar está pérdida del idioma. Con esto, se puede interpretar que la estudiante menciona que una alternativa a este problema cultural y social se puede lidiar con una respuesta familiar, además se puede inferir que hace mención a la abuela pues son las personas de la tercera edad quienes hablan totalmente en el idioma nativo, los padres también conocen el idioma, pero se ha podido identificar que existe la introducción de términos españoles dentro de sus interacciones, es decir la mezcla de los dos idiomas. Finalmente, el idioma se hace inherente a la persona como imprescindible a la hora de denominarse indígena “Todos los indígenas deben hablar el *kichwa*” (estudiante, C, S.2019).

¿Que se podría hacer en la familia para que no se pierda el idioma *kichwa*?

Esta reflexión para contrarrestar esta problemática ahora se sitúa dentro de un contexto familiar, en otras palabras, se interrogó a los estudiantes acerca del papel que tiene la familia dentro de los grupos indígenas en la conservación del idioma y la cultura en general. A esto las respuestas se acercaron a la relación de madre a hijos en la enseñanza del idioma “la mamá debe enseñar a los pequeños hablar *kichwa* para que aprendan” (Estudiante Q, J.2019). Del mismo modo, se reitera la importancia de practicar el idioma, así como de enseñar el idioma a las nuevas generaciones “tenemos que hablar en *kichwa* y enseñar a los niños y jóvenes” (Estudiante P, F.2019).

Ahora bien, un estudiante expresa que es necesario “convencer a toda la familia porque no se debe tener vergüenza porque es nuestro idioma” (estudiante P, R.2019). La familia juega un rol imprescindible a la hora de resignificar la identidad cultural en los niños y jóvenes, razón por la cual se debe inculcar actitudes que valoren su idioma y no sentir vergüenza de comunicarse en este idioma, a pesar de la presión social que existe. Al respecto, otro estudiante expuso como respuesta a esta pregunta “en la familia se debería de hacer de poner la pollera” (Estudiante Z, G.2019). En acuerdo con el estudiante es en la familia en donde se debe enseñar el valor que representa la indumentaria tradicional en los jóvenes, no como algo obligatorio de usar de los indígenas, sino como una parte importante de su identidad.

¿Por qué no se debe tener vergüenza de hablar *kichwa*?

Esta pregunta, y la intervención en general, nace de actitudes identificadas dentro del proceso de inmersión en este sector pues se identificó que los estudiantes pueden comunicarse en el idioma dicha, ya sea entre compañeros o al interactuar con su familia, pero no lo hacen al notar la presencia de personas que no son del contexto. A este argumento, es respaldado por lo que dijo una estudiante, “yo si tengo vergüenza de hablar *kichwa* en las ciudades, pero a otros no le gustan el *kichwa*” (estudiante Q, J.2019). Es entonces que el sentimiento de inseguridad, aumenta estando dentro de las urbes pues se hace presente la presión social que existe hacia este grupo, que es representado por la discriminación, marginalización o invisibilización por otros grupos culturales.

No obstante, todas las respuestas no fueron negativas pues varios estudiantes expresaron que no se debe tener vergüenza “porque es nuestro idioma” (estudiante S, J.2019). el idioma se representa como algo característico y propio del grupo indígena. “Es nuestra cultura y si no hablamos el *kichwa* se pierde el idioma” (estudiante P, F.2019). Finalmente, se hace una visión panorámica de las repercusiones de que esto se siga desarrollando de esta manera que es la pérdida paulatina de este idioma ancestral, los jóvenes son el espejo de una cultura y de ellos depende la preservación de la misma a través de los tiempos.

CAPITULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Fase 3: Evaluación de la experiencia:

Los resultados se presentan de acuerdo a las distintas fases desarrolladas dentro de esta investigación. Es por esto que se expone, en primera instancia, la información recogida dentro de la etapa de diagnóstico, que tuvo la finalidad de identificar los estereotipos que circulan dentro del aula. Para facilitar los procesos de análisis e interpretación de resultados se resolvió clasificar toda esta información dentro de categorías emergentes. Además, para obtener estas categorías se hizo necesario contrastar la información de los instrumentos utilizados para este fin. A acto seguido, se presenta los estereotipos identificados por medio de categorías.

Hallazgos de la fase de diagnóstico

Apariencia

La apariencia resulta ser para los estudiantes un factor o característica que marca la diferencia entre ser una persona mestiza o una persona indígena kichwa. En este sentido, para los estudiantes el color de la piel, es un claro descriptor de a que cultura pertenece. Así se refirió una niña hacia su compañero, a la que ella consideraba mestizo, argumentando de que él es mestizo porque es “blanquito”. “Los mestizos se ponen mini falda y son blanquitos. Hablan de otra forma” (Estudiante J, L. 2019)”. En esta frase expresada por la niña muestra tres factores que producen diferencia con el grupo mestizo, entre ellas el color, la vestimenta y el idioma.

En efecto, otro factor visual identificado que marca la diferencia entre ser y no ser indígena es la vestimenta. Así lo comentó en el grupo focal un estudiante al ser interrogados sobre cómo son las personas indígenas, en donde menciona “Son las personas que se visten con sombrero, poncho, blusa bordada, y pantalón azul marino” (estudiante M, 2019). Entonces se puede analizar dos cosas, la primera es que la pregunta no estuvo direccionada hacia la vestimenta, no obstante, las respuestas se dirigieron hacia la indumentaria antes que otro factor. Por otro lado, se puede decir que una persona indígena, según las concepciones de los estudiantes entrevistados, son aquellas personas quienes se visten con su ropa tradicional.

En cambio, cuando se le hizo la misma pregunta, pero esta vez, sobre el grupo mestizo, Jorge mencionó lo siguiente, los mestizos “se visten con poncho, zapatos, sombrero, camiseta, ropa de cuero, pantalón negro, gorra, camisa bordada” (estudiante L, 2019). Como se observa en la frase existen algunas indumentarias que se repiten con respecto al grupo indígena, sin embargo, se identifica nuevos tipos de indumentaria como son la vestimenta de cuero, las camisetas, los zapatos y un color diferente para el pantalón. Es importante mencionar que se eligió esta frase porque abarca todas las respuestas de los estudiantes.

Alimentación

La alimentación surge como un factor que marca la diferencia, ya no superficial o a simple vista como es la apariencia física o la vestimenta, no obstante, para los estudiantes el tipo de alimentación

de una persona es una característica inherente a cierto grupo cultural. Así lo mencionó Franklin quien habla de la alimentación de la cultura indígena “se alimentan de *milluco*, habas, mote, papas, brócoli, *chivil*, oca, gallina criolla, cuy” (estudiante C, 2019). En la expresión este estudiante se identifican alimentos que provienen del cultivo de la tierra, así como actividades que se realizan dentro de su entorno como la elaboración de un plato típico del sector, como lo es el *chivil*. Del mismo modo, dentro de la intervención del estudiante menciona la crianza de gallinas criollas y cuyes. Una vez más, por medio de esta manifestación oral, implícitamente, ubica al indígena dentro un contexto rural, sector o contexto en donde existe las posibilidades para cultivar y criar animales con alimentos del entorno como: maíz, cebada, hierba, papas, entre otros.

Ahora bien, dentro de este conversatorio sobre la alimentación, el estudiante José expuso que “ellos comen perros” (estudiante, G, 2019), refiriéndose a la nacionalidad kichwa, que a pesar de sonar discriminatorio o un estereotipo inminente, no levantó incomodidad de los otros estudiantes indígenas. Esto es debido a que los perros de color negro son considerados como una medicina ancestral a ciertas dolencias o enfermedades como la anemia, neumonía, desnutrición, entre otros. En efecto, esto sería considerado como un estereotipo dentro del campo del desconocimiento para el investigador, no obstante, al indagar sobre esta actividad con personas adultas del sector, nos encontramos con un conocimiento transmitido a través de la tradición oral, es decir de padres hacia sus hijos.

En cuanto a la alimentación del grupo mestizo Pedro menciona que ellos se alimentan de “arroz con pollo y pescado, camarón, melloco, papa, cuy, papa china” (estudiante Q, 2019). Este estudiante es de nacionalidad kichwa razón por la cual existen ciertas similitudes con la alimentación indígena. Por otro lado, añade ciertos alimentos que no proceden de la tierra como son el camarón y el pescado, pues son alimentos que provienen de la región litoral o costa ecuatoriana. Otro punto importante es que estos alimentos no se expenden dentro de la comunidad. Es decir, una expresión que localiza al individuo mestizo fuera del contexto comunitario.

En este sentido, se le dio la palabra a Jorge. quien se identifica como mestizo, en su intervención mencionó que los mestizos se alimentan de “guatita, hornado, pollo a la plancha” (estudiante T,

2019). Como se observa es otra expresión que va más allá de un contexto comunitario indígena, pues son platos, que se preparan, generalmente, en las ciudades y provienen desde los grupos mestizos. Este comentario marcó cierta divergencia con las respuestas de los demás compañeros, quienes dentro de sus intervenciones incluyeron alimentos de su entorno.

En esta circunstancia, Alison quien se encuentra cursando el séptimo grado y se define como indígena, exclamó que los mestizos “comen lo mismo que los indígenas” (estudiante S, 2019), Esta estudiante no establece diferencias entre la alimentación de los grupos presentes en el aula.

Ocupaciones

Esta pregunta estuvo elaborada a priori del grupo focal pues la intención era identificar las proyecciones o aspiraciones profesionales que tienen los estudiantes indígenas dentro de su futuro próximo. En primer lugar, se habló sobre los trabajos que se dedican el grupo indígena y las respuestas no fueron más allá de la agricultura. Pedro expresó que los indígenas se dedican a “trabajar en el campo, a la agricultura” (estudiante Q, 2019). Del mismo modo, Jorge mencionó que los indígenas trabajan en el campo “sembrando maíz, melloco alverja, papa, choclo, camote, papa china, zambo” (estudiante T, 2019). Estas afirmaciones encierran al indígena como un agricultor como su única profesión.

Por otro lado, al hacer mención al grupo mestizo la concepción de una profesión se recrea o se imagina al margen de un trabajo de labranza de tierra. A esta idea se puede argumentar con la siguiente expresión de María, ellos “cosechan choclos, eso, eso hacen más los indígenas, los mestizos trabajan en las ferreterías” (estudiante P, 2019). Como se puede identificar en el enunciado la estudiante varia su idea pues pone en claro que una actividad es más relacionada con el grupo indígena como es la cosecha, mientras tanto coloca al grupo mestizo dentro de un trabajo dentro de ferreterías, que generalmente están en las zonas urbanas.

Las personas del grupo mestizo se dedican a “trabajar en las haciendas, trabajan en mercaderías, trabajan en una empresa, trabajan como profesores, trabajan en ciudades, trabajan como doctores, como choferes” (estudiante N, 2019). Como se puede apreciar las ocupaciones de este grupo están

enfocadas dentro del trabajos en empresas, haciendas o mercaderías, además, le otorgan implícitamente profesiones que necesariamente necesitan una instrucción formativa de tercer nivel como son los profesores y doctores.

Es entonces que podemos inferir que ser una persona indígena implica tener un tono de color de piel que no sea blanco, viste sus atuendos tradicionales, se alimenta de productos que se obtienen de la agricultura y que su único trabajo u ocupación es dedicarse a la labranza de tierra y a la cría de animales. Con esto, se encierra al indígena dentro de un contexto rural. Todo esto se comprende debido al impacto que tienen los estereotipos dentro de los procesos cognitivos de la población, que incluso son los propios indígenas quienes han asimilado y normalizado estas formas de describir e identificar al grupo indígena.

En este sentido, en los apartados anteriores que responden a los estereotipos, el conocimiento de la alteridad cultural, en este caso del grupo indígena, es superficial y simplificado a lo que verdaderamente representa el mismo. Del mismo modo, estas representaciones sociales encierran al grupo indígena dentro de fronteras que delimitan su contexto de acción que no se expande más allá de un contexto rural. Además, se hace presente la relación de poder que ubica al grupo mayoritario sobre los grupos minoritarios dificultando el reconocimiento del otro. Del mismo modo, los estereotipos que se transmiten producen una interiorización de la asimetría social dentro de la cognición de la cultura indígena, condicionando su manera de pensar y actuar frente a la sociedad.

Es entonces que dentro de este espacio áulico no existe procesos interculturales, al contrario esta relación no se expande más allá que un contacto cultural entre los grupos, pues no se promueve diálogos horizontales, es decir que ningún grupo cultural, apoyado en una estructura social, se ubique por encima del otro. En este caso el grupo mestizo es localizado por encima del grupo indígena dentro de este establecimiento de la EIB.

Ahora bien, el grupo mestizo a pesar de ser incluido en los programas de EIB también recae en la falta de procesos interculturales, pues, no se promueve igualdad de condiciones dentro de los

procesos educativos teniendo que adaptarse a un modelo que está destinado en la mayoría de direcciones hacia los grupos indígenas.

Es de este modo que las competencias interculturales emergen como una alternativa que favorecen el reconocimiento de los dos grupos culturales dentro de instituciones de EIB. Además, para el diseño de estas competencias se establece una relación con la filosofía de vida del runa, representado dentro de un conocimiento andino. Del mismo modo, con esto se logró poner en diálogo dos tipos de conocimientos, lo andino en correspondencia con lo occidental, siendo los principios la base para la creación de competencias interculturales dentro de esta investigación. En donde se desarrollan las competencias en relación a lo que se encontró en la fase de diagnóstico, por esta razón que se aborda el desarrollo de las CI a partir de la deconstrucción de estereotipos para dar génesis al verdadero reconocimiento de la otredad.

La deconstrucción de estereotipos se abordó por medio del diseño de un plan de intervención a esta situación identificada a través de estrategias didácticas. Logrando dar inicio a la competencia intercultural del reconocimiento del otro y al mismo tiempo relacionarlo con el principio andino de complementariedad. Con la deconstrucción de estereotipos se provocó que los estudiantes modifiquen las representaciones sociales que tenían sobre el otro grupo cultural. Por ende, promover nuevas formas de construir diálogos interpersonales entre los estudiantes de diferentes culturas, dejando atrás ideas preconcebidas del otro y facilitar el verdadero conocimiento del otro.

Los estudiantes analizaron cada uno de los carteles, repensaron sus decisiones y pudieron cambiar o variar su forma de pensar sobre los grupos en mención, especialmente las ideas referentes al grupo indígena. Un claro ejemplo de esto fue cuando hablamos de las ocupaciones o profesiones que pueden ejercer, a esto se añadió la idea que ellos expusieron en el grupo focal “pueden ser profesores y doctores”, en un primer momento todos los estudiantes gritaron “mestizo” pero luego de una etapa de reflexión su decisión varió y resolvieron que los indígenas también pueden alcanzar dichos títulos y exclamaron “profe pongamos a los dos, en la mitad” (Estudiante, L, 2019). Es así, que la mayoría de carteles fueron colocados en la parte céntrica de los dos grupos, como un espacio en donde se establece la igualdad de condiciones para ambas culturas.

Ahora bien, es importante mencionar que los únicos carteles que no se movieron al otro grupo fueron las ideas o descripciones referentes hacia el idioma ancestral (Kichwa) y la vestimenta tradicional, características que se ubicaron dentro de la columna que corresponde del grupo indígena, siendo estas las únicas diferencias que encuentran entre los dos grupos.

Del mismo modo, esto sucede porque los estudiantes no se imaginan a una persona de origen mestizo aprendiendo o hablando la lengua kichwa, o lo que es lo mismo vistiendo ropa tradicional, al contrario, para los estudiantes es más realista pensar que un indígena aprenda el castellano y asimile la indumentaria del grupo mestizo.

Dentro de la segunda intervención de esta propuesta se logró trabajar en la parte socio-afectiva del estudiante a través de reflexiones de las diferentes situaciones por las que está atravesando la cultura indígena, identificando las causas y las posibles consecuencias de que seguir perpetuando estas situaciones a través del tiempo. Todo esto para desarrollar un sentido de pertinencia hacia un grupo y valorar la importancia que implica que los jóvenes conserven patrones culturales que los diferencia de otros. Resignificar la identidad del estudiante a partir del contraste con la diferencia de los otros. Del mismo modo, se produjo reflexión desde el grupo mestizo tomando en consideración su papel dentro de lo que está ocurriendo dentro de la comunidad.

Es importante mencionar que intervenir en la parte emocional del estudiante y lograr buenos resultados, como fortalecer o desarrollar una identidad cultural fuerte a partir del reconocimiento de la diferencia, no se alcanza en una sola intervención, sino que con las actividades se logró observar que se puede influenciar en la parte socio afectiva de los estudiantes, por medio de procesos educativos en el aula. Es por esto, egresar un estudiante crítico reflexivo permitirá que el estudiante, en calidad de miembro de una comunidad indígena, reflexione sobre las diferentes situaciones o circunstancias por las que está pasando su cultura y en las consecuencias en la preservación de su cultura a través del tiempo.

Del mismo modo dentro en esta intervención se los estudiantes del grupo mestizo pues logró establecer un acercamiento a la competencia intercultural de empatía hacia otras realidades

interculturales en relación con el principio andino de reciprocidad. En la intervención se logró que los estudiantes mestizos reflexionen sobre la situación por la que está atravesando el grupo indígena, buscar soluciones para atenuar procesos como pérdida del idioma, así como de la vestimenta tradicional. Además, con esto se quiere trabajar en la parte reflexiva del estudiante mestizo y en su aportación positiva o negativa de estas situaciones al relacionarme con el grupo indígena.

En cuanto, a las relaciones culturales entre los estudiantes, las competencias interculturales se conciben como una alternativa para mitigar las tensiones culturales que existen entre los grupos. Sin embargo, esto no fue observado explícitamente dentro de las interacciones entre los estudiantes, pues, los resultados del desarrollo de las CI se plantean a largo plazo, puesto que es un proceso sistemático hacia la atenuación de tensiones culturales. Además, las CI, no se entienden dentro de este proceso para erradicar o eliminar las tensiones culturales puesto que estas siempre estarán presentes por el mismo hecho de somos heterogéneos, culturalmente hablando. Por ende, para eliminar las tensiones culturales sería necesario la construcción de una cultura común, colocando esta situación en contra de la alteridad cultural y los fines de esta investigación.

La propuesta logró su campo de aplicación de acuerdo al factor tiempo en el contexto, razón por lo que no se pudo aplicar toda la propuesta dejando atrás un proceso de experimentación que ofrecería datos importantes de su impacto dentro de las tensiones culturales entre los estudiantes. Del mismo modo, se hizo presente externalidades que influyeron proporcionalmente en la consecución de las actividades uno de ellos fue el nivel de lectura y escritura en los estudiantes, razón que produjo un bajo cumulo de información desde el relato biográfico. A pesar de las de las dificultades se lograron identificar algunos estereotipos dentro de esta actividad, sin embargo, se hizo necesario utilizar el grupo focal como instrumento complementario para obtener la mayor cantidad de estereotipos dentro de esta investigación. Del mismo modo, resulta relevante tener un conocimiento más profundo de la cultura indígena para trabajar sobre los estereotipos, puesto, que puede ser denominado o categorizado como estereotipo, subjetivamente por el investigador, a causa del desconocimiento sobre información.

Es de este modo, que se hace necesario trabajar la propuesta en una mayor extensión del tiempo, del mismo modo, este proceso, del desarrollo de las CI debe ser reiterativo por el docente de EIB puesto que no se logrará desarrollar con una sola intervención.

Evaluación

En el ámbito pedagógico

En el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, se logró poner en diálogo los principios andinos, que emergen dentro de una filosofía andina, con los conocimientos occidentales. En este sentido, se presenta un gráfico en donde se muestra esta relación conjuntamente con los ámbitos de acción en el estudiante.

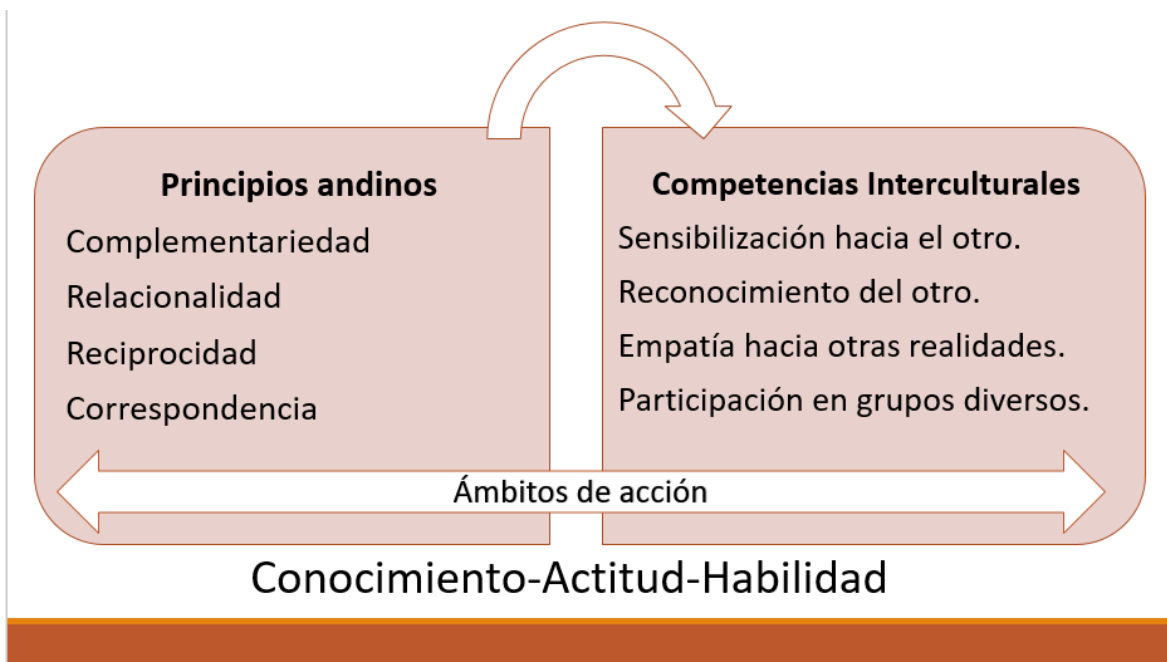


Gráfico 2 Relación de los principios andinos con las Competencias Interculturales

Sin embargo, las debilidades se hicieron presentes a la hora de realizar una planificación simultánea para los dos niveles existentes dentro del aula. Esto responde a la falta experiencia en este sentido del investigador. En el mismo sentido, se dificultó realizar adaptaciones curriculares para un estudiante quien presentó necesidades educativas especiales. No obstante, se resolvió con

modificaciones en las planificaciones, así como con la creación de estrategias que incluyan a estos estudiantes dentro de las actividades.

Las competencias interculturales se incluyeron dentro de las planificaciones de unidad didáctica, sin provocar un trabajo fuera de la enseñanza teórica del conocimiento y sin afectar la manera de planificar del docente para el desarrollo de la clase. Es decir, desarrollar las competencias interculturales en los estudiantes no implica un trabajo o una inversión de tiempo extra, al contrario, como se puede ver en las intervenciones realizadas en este proyecto, pueden ser introducidas de manera transversal dentro de las clases normales en los distintos niveles de los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Del mismo modo, al estar desarrollando actividades para la apropiación de competencias interculturales los docentes pueden integrar materias.

Por último, implementar esta propuesta dentro del salón de clases, con unas pocas intervenciones se logró obtener un acercamiento al desarrollo de competencias interculturales, estableciendo unas variaciones dentro del ámbito cognitivo, referente a las representaciones sociales, como dentro del ámbito socio-afectivo, referente a las actitudes que tiene el estudiante sobre la cultura propia o por la cultura dentro del contacto próximo. A acto seguido, se presenta estas modificaciones, a corto plazo, dentro de los estudiantes.

Resultados inmediatos (modificaciones, variaciones)

Con la implementación de la propuesta se pudo variar, en cierta medida, mentalidades y actitudes que tenían los estudiantes respecto a los grupos en contacto. Por un lado, cambiar la actitud de etnocentrismo en estudiantes de origen mestizo y ampliar su visión para permitir espacio para el reconocimiento del otro. Por otro lado, se trabajó en la deconstrucción de estereotipos que provienen tanto del mismo grupo indígena como del grupo mestizo que colocaban al grupo indígena dentro de un contexto rural y como única profesión la de agricultor.

Es entonces que se puede identificar una variación entre la fase de diagnóstico, en donde se identificó los estereotipos, con los resultados obtenidos en la etapa de implementación de la propuesta. Pues, se pudo sacar al grupo indígena de las descripciones erróneas expresados dentro

del relato biográfico como dentro del grupo focal. Lo que resultó en establecer diálogos para el reconocimiento del otro, prescindiendo de estereotipos o prejuicios, que es lo esencial para empezar a conocer al otro.

Entre los resultados más relevantes se puede mencionar que el ambiente de aprendizaje se promovió la igualdad de condiciones entre los estudiantes, reestructurando la asimetría social que caracteriza la sociedad. Pues se recrea a un personaje indígena que tiene las mismas condiciones y oportunidades sociales entre ellas: una vida en las ciudades, una alimentación con todos los productos, ejercer cualquier profesión y sobre todo sacarlo más allá del “campo” no porque sea malo, sino para des-enmarcar al indígena de un contexto rural. Con este proceso, los niños cambiaron de parecer, en su forma de pensar sobre ellos mismos y sobre su cultura en general.

De la misma manera, se logró provocar una reflexión sobre lo que está pasando con su cultura a nivel nacional por medio de un video, lo que conllevó a reflexionar al estudiante sobre las causas y consecuencias de esta problemática que atenta en contra de la consecución de su grupo cultural. Por último, se establece al estudiante, mediante reflexión propia, ciertos protocolos de acción, tanto personalmente como dentro de la familia y comunidad en general, para mitigar el problema que está atravesando su cultura.

Además, con esta intervención se pudo desarrollar la empatía como una habilidad para ponerse en el lugar del otro, en el caso del grupo mestizo, para entender situaciones por las que pasa el grupo indígena como un ser social y buscar soluciones a ciertas tensiones culturales en los que el grupo indígena, en situación de desventaja, ha optado por el cambio hacia el grupo cultural mayoritario dentro del contexto. Finalmente, con la implementación de estrategias se logró desarrollar la participación, como habilidad para interactuar dentro de grupos diversos, pues se establece a la diferencia como un factor de enriquecimiento y no como un mecanismo de segregación entre los estudiantes.

CAPITULO VI: CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta de intervención llevada a cabo durante el periodo de inmersión favoreció al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de ambos grupos culturales, puesto que permitió la deconstrucción de estereotipos y/o prejuicios que circulan dentro del aula. Además, se favoreció al reconocimiento del otro por medio de la diferencia, situación que también ayudó a la resignificación cultural de los grupos en contacto.

Del mismo modo, para un desarrollo eficaz de competencias interculturales dentro de instituciones EIB es necesario que los docentes y administrativos se apropien de las mismas por medio de una capacitación. Esto con la finalidad que dentro de sus actividades académicas promuevan procesos para su desarrollo en los estudiantes. Sin embargo, no solo se queda en una finalidad formativa para los docentes puesto que ellos también puedan llevarlo a la práctica dentro de la relación con los estudiantes y docentes. En efecto, también dentro del cuerpo docente existe esta diversidad cultural, profesionales indígenas y mestizos, que al igual que en la situación estudiantil conviven un entorno de tensión cultural que influye dentro de la toma de decisiones dentro de la comunidad educativa.

La sociedad contemporánea, también denominada como la sociedad de la información y las tecnologías han obligado a realizar variaciones sociales y políticas para adaptarse a la dinámica incesante del proceso social. Al mismo tiempo, los modelos educativos necesitan estar en constante reformulación para no quedar rezagados a las necesidades actuales de los estudiantes. Es decir, los programas de educación intercultural bilingüe nacen a raíz de precautelar la diversidad cultural de los grupos indígenas, conservar y preservar patrones culturales, así como el idioma ancestral. Sin embargo, la realidad actual difiere a ciertos objetivos y fines de la EIB pues, las necesidades de los estudiantes en estos centros son otras, a las que hace 3 décadas atrás fueron las detonantes para la fundación de estas instituciones.

El sistema EIB busca de manera desmesurada que los jóvenes aprendan el idioma étnico, que utilicen su vestimenta tradicional y asimilen tradiciones y costumbres. Sin embargo, esto no favorece al desarrollo de actitudes positivas hacia su cultura, al contrario, los jóvenes desarrollan

actitudes de rechazo y negación de su cultura, privilegiando la cultura mestiza, vista desde su perspectiva como un grupo más utilitario que el grupo indígena.

Es entonces que nos encontramos con un problema de estructura, pues se hace necesario repensar el modelo educativo EIB, dejando atrás un modelo etnocéntrico para crear un modelo que se adapte a las necesidades de todos los estudiantes y no solo a la mayoría; un modelo para la diversidad cultural. Es por esto que el trabajo dentro de los centros EIB, debería enfocarse también en trabajar la parte afectivo-emocional del estudiante, es decir, poner empeño en desarrollar una identidad fuerte; un sentimiento de “ser” y pertenecer a un grupo, a partir del reconocimiento de la diferencia. Así como, deconstruir concepciones erróneas que conllevan al infante al desarrollo de inseguridades y a sentirse por debajo de grupos que representan la mayoría de la población.

Por otro lado, para introducir las competencias interculturales se hace necesario pensar más allá de un centro formativo, pues se debe repensar la estructura impuesta por la parte política-social, que implícitamente pone en relevancia la mayoría poblacional y coloca a los grupos indígenas como el grupo “vulnerable”. Este imaginario se transmite dentro de las aulas, pues, existe una relación de poder que coloca al grupo mestizo sobre los grupos indígenas, a pesar de que existe una cantidad pequeña en comparación con el grupo indígena.

Es entonces que se necesita en primer lugar, de reformas políticas, curriculares y docentes con una nueva mentalidad, ya no de conservar a la cultura indígena “desde adentro” sino de conservar “desde afuera”, es decir fortalecer procesos de identidad al mismo tiempo de favorecer o abrir vías para la interacción con otros grupos culturales. Es decir, resignificar la identidad cultural a partir de la diferencia entre los grupos culturales; no como una manera de discriminación entre los grupos, sino como una estrategia que favorezca el aprendizaje de la otredad e enriquecimiento mutuo.

Ahora bien, para esto es necesario reflexionar sobre la acción del docente EIB, dentro del aula como dentro de la institución en general, resolviendo, en el mejor de los casos, actualizar sus conocimientos que ayude a salir de un conocimiento práctico tradicional, obtenido desde su praxis empírica, hacia nuevas formas innovadoras y creativas de tratar el conocimiento. Por un lado, para



integrar dos filosofías y conocimientos diferentes, como son la mestiza y la indígena dentro del desarrollo del saber y, por otro lado, con las competencias interculturales dotar a los dos grupos de habilidades, conocimientos y actitudes para desenvolverse eficazmente dentro de contextos plagados de diversidad cultural.

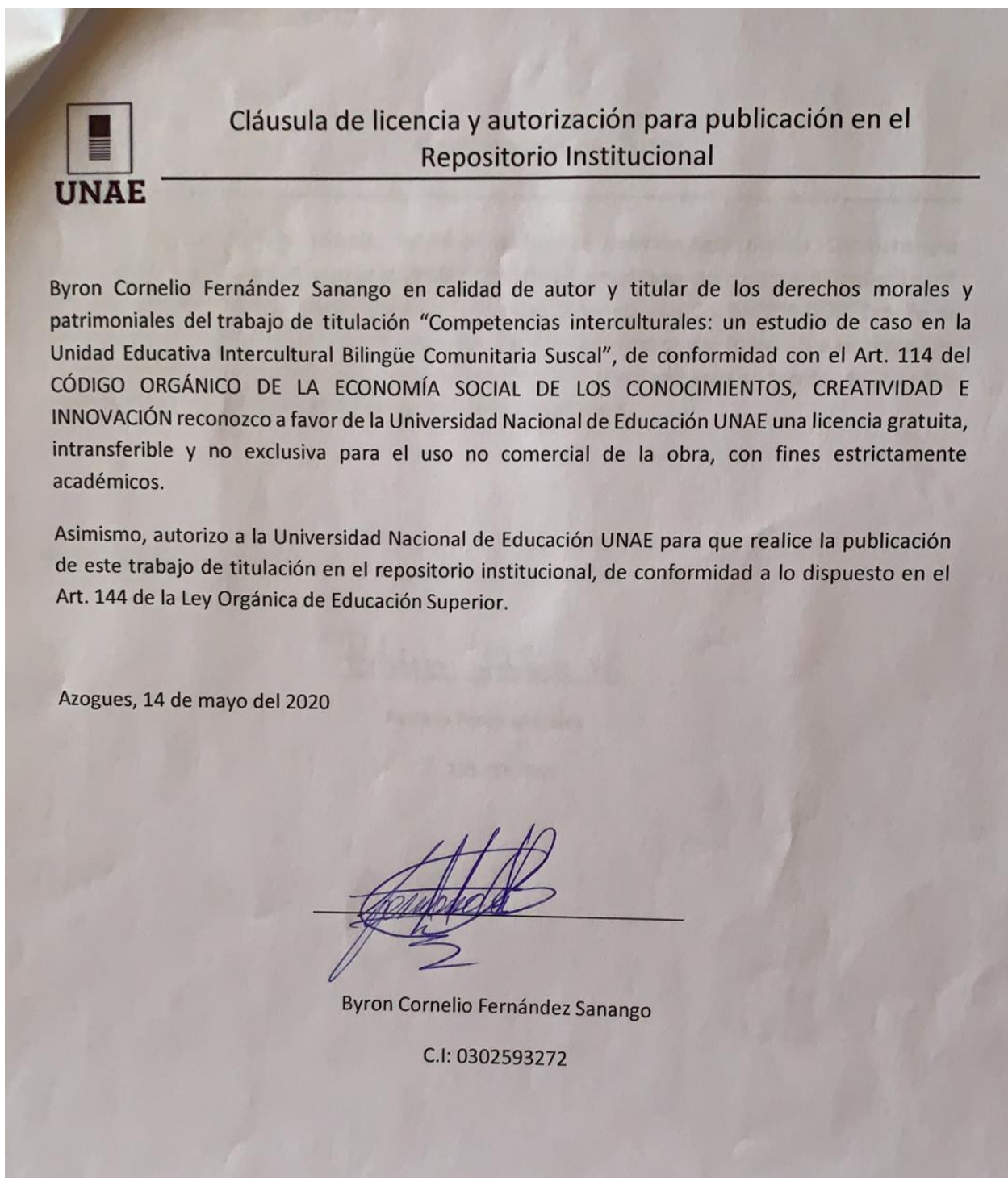
En resumen, las competencias interculturales no solo son necesarias para participar con los otros, sino también son competencias que ayudan a fortalecer la identidad de los grupos implicados. Es decir que las competencias interculturales, que en esta investigación se desarrollan, son necesarias para la formación de un ciudadano para la diversidad cultural e incluso favorecen a la resignificación cultural del individuo. Del mismo modo, los procesos para el desarrollo de competencias interculturales deben de ser transversales dentro de la malla curricular de los programas de Educación Intercultural Bilingüe para producir un mayor impacto y extender los resultados obtenidos en esta investigación. Al respecto, se torna relevante, que desarrollar estas competencias en los estudiantes no implica un trabajo adicional a la labor docente.

Referencias

- Buendía Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*: v. 10, n. 2, p. 135-183
- Castro, R. (2019). Historia de la institución Suscal [Entrevista personal]. Suscal, comunidad de *Pachón*.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 192-207.
- Estrada, R. E. L., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Ferrer, R., & Palacio, J., & Hoyos, O., & Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31 (3), 557-576.
- Garza, E. & Llanes H. (2015). Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural. *Humanidades Médicas* 15 (3), 562-581.
- Gómez, I. (2011). La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid, España.
- Hernández, J. (2011). La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*. 54(1), 121-150

- Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo, (3).
- Ministerio de educación (2019). Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 69-84.
- López, O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- Piaget, J., & TEORICOS, A. (1976). Desarrollo cognitivo. *España: Fontaine*.
- Pérez Gómez, A. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas, Cuadernos de Educación de Cantabria nº 1, Consejería de Educación, Santander. DeSeCo.
- Podetti, R. (2004). Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización. *VI Corredor de las Ideas del Cono Sur*
- Prefectura del Cañar (2019). Suscal. Historia del canton Suscal. Suscal, Ecuador. Recuperado de: http://www.gobiernodelcanar.gob.ec/public_html/paginas/suscal.22
- Ramírez, S. (2011). Fortalecimiento de la identidad cultural y los valores sociales por medio de la tradición oral del pacífico nariñense en la institución educativa nuestra señora de Fátima de Tumaco (Tesis de maestría). Universidad de Nariño, Nariño, Colombia.
- Roggau, Zunilda (2006). Los bibliotecarios, el estereotipo y la comunidad. Información, cultura y sociedad: *revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas* (15), 13-34
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Competencias interculturales: marco conceptual y operativo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Valdés, M. (2002). La vigencia del concepto de la Aculturación: alcances y limitaciones. *Centro de Documentación Mapuche*.
- Vargas, C. (2013). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro – La Libertad (Tesis de maestría). Pontificia universidad católica del Perú, Lima, Perú.
- Vargas, C. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en educación primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.



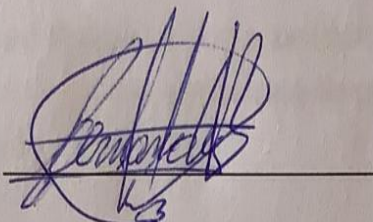


UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Byron Cornelio Fernández Sanango, autor del trabajo de titulación "Competencias interculturales: un estudio de caso en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Comunitaria Suscal" certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 14 de mayo del 2020



Byron Cornelio Fernández Sanango

C.I: 0302593272



UNAE

Certificación del Tutor

Yo, Patricia Pérez Morales, tutora del trabajo de titulación denominado "Competencias Interculturales: Un estudio de caso en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Suscal" perteneciente al estudiante Byron Cornelio Fernandez Sanango, con C.I. 0302593272. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 9% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 14 de mayo del 2020

Patricia Pérez M.

Patricia Pérez Morales

C.I: 1718167586