

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento

**Sensibilidad y la práctica intercultural en los docentes de las unidades
educativas comunitarias del Distrito 03d02 Cañar-Tambo-Suscal**


Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación mención Desarrollo del
Pensamiento

Autor:

Wilson José Rea Mullo

Director:

Patricia Alexandra Vásquez Fárez

ORCID: 0000-0002-8261-9928

Cuenca, Ecuador

2023-05-23

Resumen

Para alcanzar un adecuado desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un equipo docente cualificado y sensible, capaz de concretar en la práctica educativa los principios filosóficos y pedagógicos de interculturalidad propuestos en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Frente a ello, se planteó como objetivo determinar el grado de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe de los docentes de las unidades educativas comunitarias del Distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. Para cumplir este objetivo se diseñó una investigación con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), alcance correlacional y tipología descriptiva, prospectiva y transversal. Se trabajó con una población de 98 docentes que laboran en las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, a quienes se les aplicó una adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural”; a su vez, se desarrollaron entrevistas semi estructuradas a cinco responsables de las comisiones técnico pedagógicas de las unidades educativas. A partir de lo cual, se obtuvo como resultado que el grado de sensibilidad intercultural de los docentes es de 4,34, es decir, un nivel de sensibilidad alto. A su vez, se concluye que los docentes pertenecientes al distrito investigado, al menos desde una perspectiva propia y personal, están prestos a asumir las acciones pedagógicas que promuevan una mayor interculturalidad en sus clases.

Palabras clave: currículo intercultural bilingüe, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, sensibilidad intercultural, unidades educativas comunitarias

Abstract

In order to achieve an adequate development of intercultural education, it is essential to have a qualified and sensitive teaching team, capable of putting into practice the philosophical and pedagogical principles of interculturalism proposed in the Model of the Intercultural Bilingual Education System. In view of this, the objective was to determine the degree of intercultural sensitivity and general application of the intercultural bilingual curriculum of the teachers in the community education units of District 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. To meet this objective, a mixed (quantitative and qualitative) research approach was designed, with a correlational scope and observational, prospective and cross-sectional typology. We worked with a population sample of 98 teachers who work in the community educational units of district 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, to whom we applied an adaptation of the "Questionnaire for the analysis of intercultural sensitivity"; at the same time, semi-structured interviews were conducted with five heads of the technical-pedagogical commissions of the educational units. As a result, it was found that the degree of intercultural sensitivity of the teachers is 4.34, i.e. a high level of sensitivity. At the same time, it is concluded that the teachers belonging to the district investigated, at least from their own personal perspective, are ready to take on pedagogical actions that promote greater interculturality in their classes.

Keywords: intercultural bilingual curriculum, Intercultural Bilingual Education System Model, intercultural sensitivity, community education units

Índice de contenidos

| | |
|--|----|
| Resumen | 2 |
| Abstract | 3 |
| Índice de contenidos | 4 |
| Agradecimiento | 8 |
| Dedicatoria..... | 9 |
| Introducción | 10 |
| Capítulo I | 15 |
| Marco teórico y estado del arte | 15 |
| 1.1. Interculturalidad | 15 |
| 1.2. Interculturalidad y educación | 18 |
| 1.3. Sensibilidad intercultural | 19 |
| 1.4. Estado del arte | 21 |
| 1.4.1. Estudios en el contexto internacional: | 21 |
| 1.4.2. Estudios en el contexto latinoamericano: | 24 |
| 1.4.3. Estudios en el contexto ecuatoriano: | 25 |
| Capítulo II | 27 |
| Materiales y métodos | 27 |
| 2.1. Enfoque | 27 |
| 2.2. Alcance del estudio | 27 |
| 2.3. Tipo de estudio | 28 |
| 2.4. Participantes | 29 |
| 2.5. Criterios de inclusión y exclusión: | 29 |
| 2.6. Técnicas e Instrumentos | 30 |
| 2.7. Tipo de análisis de la información | 32 |
| 2.8. Aspectos éticos | 35 |
| Capítulo III | 36 |
| Resultados | 36 |
| 3.1. Resultados cuantitativos | 36 |
| 3.1.1. Características sociodemográficas | 36 |
| 3.1.2. Preguntas generales | 40 |
| 3.1.3. Sensibilidad intercultural | 42 |

| | | |
|----------|---|----|
| 3.1.4. | Aplicación del currículo intercultural bilingüe en clases | 47 |
| 3.1.5. | Grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe, a partir de variables sociodemográficas. | 49 |
| 3.2. | Resultados cualitativos..... | 53 |
| 3.2.1. | Interculturalidad y educación..... | 54 |
| 3.2.1.1. | <i>Relación entre interculturalidad y educación intercultural</i> | 54 |
| 3.2.1.2. | <i>Acciones institucionales que promueven interculturalidad</i> | 56 |
| 3.2.1.3. | <i>Barreras institucionales que impiden asegurar interculturalidad</i> | 57 |
| 3.2.2. | MOSEIB e interculturalidad | 59 |
| 3.2.2.1. | <i>Calendario Vivencial Educativo Comunitario y su contribución a interculturalidad del UECIB</i> | 59 |
| 3.2.2.2. | <i>Ciclos vivenciales y la consolidación de las prácticas interculturales en los UECIBs</i> | 61 |
| 3.2.2.3. | <i>Armonizadores de saberes y su efecto en currículo intercultural de los UECIBs</i> | 62 |
| 3.2.2.4. | <i>Huertos vivenciales educativos comunitarios: limitaciones y barreras</i> ... | 64 |
| 3.2.3. | Sensibilidad intercultural. | 65 |
| 3.2.3.1. | <i>Definición de sensibilidad intercultural</i> | 65 |
| 3.2.3.2. | <i>Sensibilidad intercultural en los y las docentes</i> | 66 |
| 3.2.3.3. | <i>Sensibilidad intercultural promovida por la institución</i> | 68 |
| 3.2.3.4. | <i>Mallas curriculares y sensibilidad intercultural</i> | 68 |
| 3.2.3.5. | <i>Limitaciones institucionales que impiden desarrollo de sensibilidad intercultural</i> | 69 |
| 3.3. | Discusión | 71 |
| | Conclusiones | 78 |
| | Recomendaciones | 80 |
| | Referencias | 81 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 <i>Operacionalización de variables</i> | 333 |
| Tabla 2 <i>Conocimiento sobre presencia de grupos étnicos en el ámbito de desenvolvimiento del docente</i> | 411 |
| Tabla 3 <i>Respuesta emocional positiva (REP) hacia la relación intercultural</i> | 433 |
| Tabla 4 <i>Respuesta emocional negativa (REN) hacia la relación intercultural</i> | 466 |
| Tabla 5 <i>Aplicación del currículo intercultural</i> | 488 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 <i>Edad de docentes</i> | 366 |
| Figura 2 <i>Años de experiencia docente</i> | 377 |
| Figura 3 <i>Sexo de participantes</i> | 377 |
| Figura 4 <i>Identificación étnica de los participantes</i> | 388 |
| Figura 5 <i>Instituciones educativas</i> | 39 |
| Figura 6 <i>Nivel de formación académica de los participantes</i> | 400 |
| Figura 7 <i>Comparación según el género de los participantes</i> | 500 |
| Figura 8 <i>Comparación según autodefinición étnica</i> | 511 |
| Figura 9 <i>Comparación según nivel de formación</i> | 522 |
| Figura 10 <i>Comparación según experiencia profesional</i> | 533 |

Agradecimiento

Agradezco a mis maestros por sus enseñanzas de vida, a mis estudiantes por permitirme reflexionar y crecer en mi quehacer docente, a Ángel Japón y Alexandra Vásquez, por sus aportes en la tesis.

Dedicatoria

Dedico este trabajo con gran amor a toda mi familia por el apoyo incondicional, por siempre impulsarme a ser mejor y lograr con éxito mi carrera. También, quiero dedicar a mi esposa e hijos: Josselyn, July, Anderson y Daniel. De la misma forma a mis padres: José y Aniceta quienes fueron mi fuente de inspiración y perseverancia.

Introducción

Desde una perspectiva crítica, la interculturalidad se refiere a la interacción entre diferentes culturas y entre sociedades de una forma horizontal, sin que medien estrategias de dominio. La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. Surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no sólo se trata de leyes e instituciones, se trata también de principios y prácticas. Es una negociación también entre sectores de la sociedad, e incluso al interior de los mismos pueblos y entre individuos (López, 2009).

Por lo señalado, la interculturalidad constituye un paradigma, que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. La interculturalidad que apunta hacia la igualdad, pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (López, 2009).

El concepto de interculturalidad parte de la base que todas las culturas son igual de válidas, en tal razón, al ser un proceso de comprensión mutua se efectúa una aproximación de unas con otras, constituyéndose este ejercicio en una manera de confrontarse a la propia cultura (Rehaag, 2006). El núcleo de la interculturalidad, a criterio de Giménez (2003), se encuentra en proponer relaciones interétnicas no discriminatorias entre semejantes, las que deben basarse en el respeto y la tolerancia.

Desde la perspectiva educativa, la interculturalidad consiste en reconocer la diversidad de los estudiantes y sus culturas, en aspectos como: estilos de aprendizaje, experiencias previas, tipos de familias a la que pertenecen, expresiones culturales y lenguas maternas (Cuadros-Muñoz y Chancay-Cedeño, 2021); todo lo cual hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea muy diferente a un proceso pedagógico conductual, homogeneizador y aculturalizante, propio de aquel que existió hace medio siglo. La multiplicidad de aspectos que coloca la práctica intercultural en los procesos pedagógicos conlleva a que se incremente la complejidad de los problemas de aprendizaje para profesores y estudiantes (Rojas et al., 2017).

Por su parte, las exigencias de las organizaciones indígenas y afrodescendientes para los procesos educativos se han focalizado en la exigencia de respeto hacia sus identidades, demandándose una mayor visibilización hacia estas poblaciones (Malliquinga, 2022). El

Estado ha propuesto un currículo nacional obligatorio y homogéneo para los procesos educativos; sin embargo, para la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) se han establecido instrumentos que contribuyen al acercamiento y al diálogo entre el currículo nacional y la realidad de los pueblos y nacionalidades.

Lo anterior resulta clave, pues la interculturalidad es un proceso que se debe trabajar cuidando los aspectos relacionados a lo étnico, cultural, lingüístico, territorial, religioso y político (Arispe, 2020). En ese marco, la interculturalidad resulta una categoría conceptual y práctica de vivencias y experiencias que en la actualidad los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, quienes pertenecen al Sistema de EIB, se ven retados a incorporar a sus labores cotidianas.

Por lo tanto, se hace preciso que los equipos docentes de estas unidades comunitarias posean las competencias pedagógicas necesarias y que muestren actitudes positivas que favorezcan el fortalecimiento de la identidad cultural indígena. Entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todo el alumnado (Olivencia y Mata, 2007). De ahí que, la sensibilidad intercultural del personal docente que labora en las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal resulta un componente central para el trabajo en educación intercultural, en razón de que guiará sus acciones, orientará sus principios, sus valores y sus prácticas dentro y fuera del aula (Quilaqueo et al., 2016).

A partir de lo expuesto, puede señalarse que para alcanzar un adecuado desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado, que conozca y sea sensible a los procesos interculturales y que se muestre capaz de concretar en la práctica educativa los principios filosóficos y pedagógicos de interculturalidad propuestos en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante MOSEIB).

Frente a la realidad descrita, a través del presente trabajo investigativo se busca conocer el grado de sensibilidad de los y las docentes hacia los principios filosóficos de la interculturalidad, además de que pretende determinar particularidades generales respecto a la aplicación práctica de la malla curricular de la EIB en los procesos educativos de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. Esto se pretende realizar en razón de que, en la actualidad se desconoce el grado de compromiso intercultural de los y las docentes participantes en la presente investigación, en cuanto a respuestas

emocionales y prácticas ante los saberes, intereses, creencias y valores culturales de sus estudiantes.

La falta de conocimiento sobre las respuestas emocionales de los y las docentes y sus prácticas impide determinar cómo se da respuesta a las necesidades culturales, afectivas cognitivas e intelectuales tanto de los estudiantes como de la comunidad toda, lo que a su vez deviene en futuros problemas relacionados a la pérdida de la identidad (Fonseca, 2022).

La pregunta central de la investigación es: ¿cuál es el grado de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe que presentan los y las docentes que trabajan en las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal? La pregunta se traduce en la siguiente hipótesis: los diferentes niveles de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe están relacionados al género, el nivel de formación y la experiencia profesional de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal.

A partir de lo anterior surge el siguiente objetivo general: Determinar el grado de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. Los objetivos específicos son: (1) Contextualizar los procesos de EIB con base al MOSEIB en la aplicación práctica de los y las docentes; (2) Identificar las características sociodemográficas de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal para la medición del grado de sensibilidad intercultural, como categoría de análisis; (3) identificar las perspectivas y prácticas interculturales que realizan los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02; y (4) determinar si existen diferencias significativas –o no– en el grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe, a partir de las variables: género, autodefinición étnica, nivel de formación y experiencia profesional.

Para el cumplimiento de los objetivos se asumió una investigación con enfoque mixto, alcance correlacional y tipología descriptiva, prospectiva y transversal. Mixto, porque se recurrió a técnicas propias tanto del enfoque cuantitativo (encuestas) como del cualitativo (entrevistas); mientras que el alcance fue correlacional debido a que se buscó determinar si existía algún tipo de relación entre las variables. Por su parte, la metodología observacional permitió

aproximarse al fenómeno estudiado sin intervenir en su desarrollo normal; mientras que el estudio fue prospectivo porque se basó en información obtenida por el propio investigador; por último, el estudio es transversal en razón de que el levantamiento de información se efectuó en una sola ocasión.

Se trabajó con una población de 98 docentes que laboran en las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, a quienes se les aplicó el “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (adaptado de Iza, 2018); a su vez, se desarrollaron entrevistas semi estructuradas a cinco responsables de las comisiones técnico pedagógicas de las unidades educativas (anexo 3). Para el tratamiento estadístico se emplearon medidas de frecuencia absoluta y porcentual¹; además para la comparación se empleó estadística inferencial mediante el recurso Chi-cuadrado², que sirvió para someter a prueba hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias. En términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con las frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula. Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de la información surgida durante las entrevistas para poner estos elementos en discusión con los resultados cuantitativos.

La investigación se llevó a cabo en diferentes fases: en primer lugar, se procedió a la revisión bibliográfica, se continuó con la identificación de los participantes, a quienes se les informó sobre las características del estudio. Una vez llenadas las encuestas el investigador procedió a su respectiva tabulación, análisis e interpretación. De forma paralela, se procedió a convocar a un grupo de coordinadores técnico-pedagógicos con quienes se dialogó a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas (anexo 3).

El informe de investigación se estructuró en tres capítulos: en el primero se aborda los conceptos y términos que guían el análisis de la investigación. En el segundo se explica la metodología implementada. En el tercer capítulo se presentan los resultados cuantitativos,

1 Las frecuencias absolutas consisten en el número de veces que se repite un número en un conjunto de datos; por su parte, las frecuencias porcentuales implican las veces que se repite un número en un conjunto de datos respecto al total, lo que se expresa en porcentajes (N. del autor).

2 Procedimiento estadístico que permite determinar si hay diferencias significativas entre los resultados esperados y los observados en una o más categorías (N. del autor).

tanto descriptivos como inferenciales, así como los resultados cualitativos. Se concluye este capítulo con la discusión de resultados. Finalmente, en un capítulo aparte se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Capítulo I

Marco teórico y estado del arte

1.1. Interculturalidad

Se ha definido a la interculturalidad como las relaciones existentes entre grupos humanos culturalmente diversos, que constituyen una sociedad específica. Como apunta Dietz (2018), el término se acuñó originalmente para referirse a una concepción estática y cosificada de la cultura como la suma de las relaciones entre culturas, mientras que en la actualidad se emplea desde una perspectiva más compleja que alude a las relaciones que se dan al interior de la sociedad, entre las diversas mayorías y aquellas constelaciones de minorías, las que se definen no únicamente en términos culturales, sino también desde parámetros étnicos, religiosos o idiomáticos. En tal sentido, el referente empírico del concepto de interculturalidad depende del contexto: en ciertas sociedades la interculturalidad se emplea para referir a la diversidad generada por la migración, mientras que, en otros países, el término se aplica a las interacciones existentes entre indígenas y colonos.

Mendoza (2010) define a la interculturalidad como “una participación del poder en condiciones de equidad cultural, social y política; de una aceptación de la cultura del otro en la medida en que no fomente la aculturación o pérdida de identidad de lo propio” (p. 239). Por su parte, Quintriqueo et al. (2014) asumen una perspectiva más radical respecto a la interculturalidad cuando plantean que:

[...] la interculturalidad pensada exclusivamente desde la constatación de la diversidad cultural o como el multiculturalismo (enfoque anglosajón), no es más que un modo funcional de la misma hacia la matriz colonial de poder, la hace legítima, y lo que es peor, la reproduce permanentemente en su discurso de inclusión o reconocimiento. En cambio, pensar la interculturalidad de manera crítica, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad (p. 204).

Siguiendo en esta misma línea propositiva, Escalante et al. (2014) conciben que asumir un enfoque intercultural implica llevar a cabo una estrategia racional que contribuye a integrar

social y culturalmente tanto a las minorías étnicas como a los migrantes; ello obliga a trascender el modelo de aculturación unidimensional (la búsqueda de la integración total del otro cultural), y llegar a un modelo bidimensional (la integración del individuo distinto, pero respetando su cultura).

Dietz (2018) apunta tres ejes semánticos diferentes pero complementarios, en los que se ha dirigido el análisis de la interculturalidad: (1) la distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo más que prescriptivo; (2) el supuesto implícito subyacente de una noción de cultura estática frente a una noción dinámica; y (3) la aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad para analizar el *statu quo* de una sociedad determinada frente a su aplicación crítica y emancipadora para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de las transformaciones sociales.

En Latinoamérica, la interculturalidad se encuentra, a criterio de López (2001), bastante relacionada con la problemática indígena; no obstante, aclara el autor que fue posterior al análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que dicho concepto, junto con el de educación intercultural, surgieron desde las ciencias sociales. El nuevo actor social, el movimiento indígena, sacudiría la conciencia de las sociedades latinoamericanas; aunque en ciertos países fue más decisivo como es el caso de Ecuador o Bolivia donde la presencia del movimiento indígena ha tenido mayor presencia política y su incidencia ha sido significativa para la transformación de tales países.

Por su parte, los principios filosóficos que subyacen al concepto de la interculturalidad, siguiendo los aportes de Peña et al. (2019), se detallan a continuación:

- Respeto por la diversidad cultural: la interculturalidad parte del reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración de las diferencias como riqueza y no como amenaza.
- Igualdad y equidad: la interculturalidad busca la igualdad y equidad de todas las culturas, sin jerarquías ni discriminación.
- Diálogo intercultural: la interculturalidad implica la comunicación y el diálogo entre culturas, donde todas las partes tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista y aprender de las experiencias del otro.

- Reconocimiento y valoración de las diferencias: se entiende a las diferencias culturales como una oportunidad para aprender y enriquecerse mutuamente.
- Cooperación y solidaridad: la interculturalidad fomenta la cooperación y la solidaridad entre culturas, en lugar de la competencia y la confrontación.
- Transformación social: la interculturalidad implica un cambio social y cultural que lleva a una sociedad más justa, inclusiva y diversa.

Estos principios filosóficos son fundamentales para la práctica de la interculturalidad, ya que permiten que la diversidad cultural sea vista como una oportunidad de enriquecimiento mutuo en lugar de una fuente de conflicto. A su vez, también existen ciertos principios pedagógicos que sostienen la interculturalidad. Tales principios, según Leiva están enfocados en la educación intercultural, la cual busca promover el respeto y el entendimiento entre personas de diferentes culturas (Leiva, 2010). Algunos de estos principios incluyen:

- Participación activa y democrática: esto implica involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones en la clase.
- Enfoque en el diálogo y el intercambio entre personas de diferentes culturas, lo que implica crear espacios para el diálogo y la reflexión conjunta.
- Enseñanza de la diversidad cultural; ello implica reconocer, valorar y respetar la diversidad de formas de vida, lenguas, tradiciones, creencias y costumbres de diferentes culturas.
- El fomento de la empatía y la solidaridad entre las personas, lo que implica sensibilizarlas hacia las situaciones de discriminación y exclusión que sufren los miembros de otras culturas.
- El desarrollo de habilidades interculturales; ello conlleva el desarrollo de habilidades de comunicación, comprensión y resolución de conflictos en contextos interculturales.

Estos principios pedagógicos de la interculturalidad son esenciales para fomentar una educación intercultural que promueva el respeto y el entendimiento entre personas de diferentes culturas.

1.2. Interculturalidad y educación

López y Küper (1999) sostienen que, en América Latina, la educación intercultural resurgió en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista³ y como un medio para redefinir la relación entre los estados-nación y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos o incluso exclusivamente “indígenas”. Aquí, la educación intercultural y bilingüe cambia entre el empoderamiento comunitario orientado a lo colectivo, por un lado, y la provisión de acceso a la escuela para estudiantes individuales, por el otro.

La educación intercultural es una acción humana teórico-práctica, que se expresa a través del ejercicio de la educación en contextos interculturales. La educación intercultural se preocupa por reconocer la pluriculturalidad de la población, lo que, a su vez, exige la toma de conciencia respecto a los propios valores y creencias. La educación intercultural, a criterio de Valverde (2010) opta por ir más allá de un entorno romántico, para más bien acercarse a la igualdad de oportunidades educativas. Al mismo tiempo promueve competencias en diversas culturas, aunque distinguiendo las variadas competencias que las personas pueden adquirir por pertenecer a un grupo social en específico (Valverde, 2010).

La educación intercultural se manifiesta tanto como un nuevo paradigma educativo, como una necesidad de hacer explícitas las maneras en que las diversas culturas están relacionadas; además, se constituye en un diálogo constructivo que genera un aprendizaje recíproco, así como la posibilidad de potenciar la identidad cultural y la autodeterminación. Para Gómez (2010), el fin de la interculturalidad es posibilitar diferentes modos de comunicación, de intercambio o de relación entre distintos grupos culturales; lo que le otorga un matiz equilibrador a los variados modos de pensar y a los códigos expresivos existentes.

Por su parte, Acosta y Navarro (2018) señalan varias acciones que aseguran que los principios de educación intercultural se cumplan:

- Respeto a la identidad cultural de los estudiantes, para lo cual se impartirá a cada uno

³ Se entiende por “post-indigenista” toda esa corriente cultural, intelectual y crítica surgida de las propias comunidades indígenas a partir de los años ochenta, y que pretende marcar diferencias con el indigenismo de los años anteriores, concebido y promovido por intelectuales mestizos y/o blancos (N. del autor).

de ellos una educación de calidad que se adecúe a su específica cultura.

- Enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales fundamentales para que estén en la capacidad de involucrarse de modo pleno y activo al interior de la sociedad.
- Diseñar programas de estudio propios, lo cual conlleva a que la institución potencie la aproximación a la asociación y a la comunidad intercultural; de este modo, los estudiantes conocerán e interactuarán desde edades tempranas y así se dirigirán hacia la negociación simétrica de las culturas, y hacia el reconocimiento de un otro distinto y diverso.

1.3. Sensibilidad intercultural

A criterio de Sanhueza et al. (2012), la sensibilidad intercultural consiste en un concepto de gran complejidad que incorpora la habilidad de reconocer factores culturales, sociales y políticos, así como los matices propios de las nuevas situaciones. A su vez, implica el reconocimiento de la complejidad existente, y cómo los individuos responden a ella. La sensibilidad intercultural es, así mismo, la capacidad para desarrollar emociones hacia la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales que promueven un comportamiento apropiado y eficaz en la comunicación intercultural (Bravo, 2018).

Dicho concepto fue tratado como una de las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, la que comprende tres aspectos: habilidades cognitivas, afectivas y conductuales. La capacidad cognitiva está representada por la conciencia intercultural, la capacidad afectiva por la sensibilidad intercultural y la capacidad conductual por la eficacia o destreza intercultural (Aguado et al., 2014).

Tal como plantean Bennet y Bennet (1993), hay seis etapas involucradas en este proceso de transformación: primero, en la etapa de negación, las personas niegan la existencia de diferencias culturales; segundo, en la etapa de defensa, las personas intentan defender su propia visión del mundo enfrentando la amenaza percibida; tercero, en la etapa de minimización, las personas protegen sus valores fundamentales ocultando las diferencias bajo el manto de similitudes culturales; cuarto, en la etapa de aceptación, las personas

comienzan a reconocer y aceptar las diferencias culturales tanto a nivel cognitivo como conductual.

La quinta etapa propuesta por Bennet y Bennet (1993) es la de adaptación. Esta implica que las personas desarrollan habilidades sensibles y empáticas para adaptarse a las diferencias culturales y pasar al nivel bicultural o multicultural. Finalmente, está la etapa de integración, en la cual las personas logran establecer una identidad etnorelativa y disfrutar de las diferencias culturales. Así, las personas sensibles a la interculturalidad tienen la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones, lo que a su vez conduce a un mayor grado de satisfacción y ayuda a las personas a lograr una adecuada orientación social que les permita comprender sus propias y los sentimientos y comportamientos de sus contrapartes.

Por su parte, el género, la autodefinición étnica, el nivel de formación y la experiencia profesional son variables que han sido abordados por distintos estudios (Aguado et al., 2012; Sanhueza et al., 2012; Pizarro y Rubio, 2019; Ayala, 2020), aunque de manera independiente y todavía insuficiente. Los resultados, tal como se observará en el estado del arte todavía resultan limitados; de ahí la importancia de abordarlos en el presente estudio de manera sistemática y rigurosa.

Tal como plantea Ayala (2020), la sensibilidad intercultural se puede definir por medio de los siguientes indicadores:

- *Autoconcepto*. El modo en que los individuos se perciben a sí mismos.
- *Apertura de mente*. Que refiere al reconocimiento, el aprecio y la aceptación de las iniciativas de otras culturas.
- *Actitudes de no juzgar*. No defender ideas preconcebidas, si no, mostrar una actitud de escucha activa durante el diálogo intercultural.
- *Empatía*. Disposición a colocarse en el lugar de una persona culturalmente distinta, con el fin de construir ideas y emociones interculturales.
- *La autorregulación*. Que consiste en la facultad para identificar acciones puntuales

que permiten regular y cambiar ciertos comportamientos.

- *Estar implicado durante la interacción.* Cualidad relacionada a la sensibilidad, el interés y la perspicacia.

1.4. Estado del arte

La revisión bibliográfica realizada en los repositorios de revistas científicas españolas, latinoamericanas y ecuatorianas, permitió delimitar el estado del arte que sustenta al presente estudio. En líneas generales, puede señalarse que la literatura científica en torno a la sensibilidad intercultural de la población educativa –tanto a nivel internacional como en el país– resulta bastante amplia, al tiempo que se caracteriza por la aplicación de diferentes enfoques metodológicos y por el trabajo con muestras poblacionales distintas.

A continuación, se realiza una breve descripción de los diferentes estudios identificados, lo que incluye el señalamiento de la metodología implementada, los instrumentos aplicados, la población con la que se trabajó, así como los resultados y las limitaciones más importantes y que serán contrastados con los resultados de nuestra investigación.

1.4.1. Estudios en el contexto internacional:

Se identificaron siete estudios en el contexto español. Osma et al. (2010) efectuaron un estudio de alcance correlacional en la Universitat Jaume I de Castellón, con 107 estudiantes universitarios españoles. Se evidenció que, en general, esta población alcanza puntuaciones favorables en competencia intercultural, y nulas o escasas en experiencia intercultural. A su vez, características como el neuroticismo, la apertura y la empatía se identificaron como predictores de la sensibilidad intercultural entre los estudiantes investigados.

González (2015) desarrolló una investigación en las escuelas primarias de Terrassa, Barcelona; para lo cual aplicó el “Inventario de desarrollo intercultural (IDI) a 13 docentes, de los cuales 8 pertenecían a una escuela primaria con poca presencia de alumnos provenientes del extranjero, mientras que 5 eran parte de una institución primaria con elevado índice de alumnos foráneos.

El principal hallazgo obtenido por este estudio fue que los maestros se caracterizan por sobreestimar su nivel de sensibilidad intercultural; al tiempo que propenden a resaltar

similitudes entre todas las culturas, lo que conlleva a que se minimicen diferencias culturales significativas (González, 2015). Una limitación evidenciada en este estudio es que los resultados se extrajeron únicamente de dos instituciones educativas, lo que resulta una traba para formular generalizaciones que puedan extrapolarse a otros contextos geográficos, incluida la propia ciudad donde se desarrolló la investigación.

Fermoselle et al. (2015) llevaron a cabo un estudio de alcance correlación en la Universitat Jaime I, el cual se sustentó en la aplicación de la “Escala de Sensibilidad Intercultural” a 250 participantes españoles, compuestos de estudiantes, profesores y personal administrativo. Los resultados evidenciaron actitudes muy favorables hacia la interacción y contacto con personas procedentes de culturas diferentes a la propia por parte de los tres subgrupos, siendo el de profesorado el que obtuvo los puntajes más altos en interculturalidad.

Por lo contrario, existen resultados bajos en las variables que promueven la experiencia intercultural, como son: extraversión, empatía y afecto positivo, principalmente. Esto implica que se debe otorgar una mayor atención a las competencias en los diferentes agentes que participan en el contexto universitario español (Fermoselle et al., 2015). Una limitación de este estudio es la composición de la muestra, la cual no resultó equilibrada, entre docentes y estudiantes.

Puente et al. (2017) efectuaron una investigación de enfoque mixto y cuasi-experimental en un colegio del sur de España, la misma que se sustentó en la aplicación de un cuestionario a 36 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, en la revisión de un diario docente y en entrevistas dirigidas a profesores y alumnos. Los resultados evidenciaron mayores efectos positivos de la rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural de los estudiantes, encontrando ligeras diferencias en el grupo de roles fijos.

Por su parte, el reducido tamaño de la muestra dificulta la generalización de los resultados; así mismo, la escasa presencia de alumnado inmigrante se constituye en la causa para la ausencia de diferencias significativas en tal sub-grupo. Los propios investigadores sugieren ampliar el campo de estudio a otros contextos geográficos y socioculturales.

Rodríguez (2018) desarrolló una investigación de diseño cuasi-experimental y de corte longitudinal con 3.047 estudiantes universitarios andaluces, a quienes les aplicó el “Intercultural Development Inventory”. Ello permitió revelar diferencias en la sensibilidad

intercultural, a partir de haber estudiado en el extranjero o no. Pese a que la muestra es vasta, la investigación se vio limitada en razón del empleo exclusivo de un enfoque cuantitativo y de un solo instrumento de investigación.

AdibElmkhait (2019) llevó a cabo una investigación de alcance correlacional en la ciudad de Almería y en su provincia, la cual se sustentó en la aplicación de un cuestionario para medir la sensibilidad intercultural a 25 docentes. El estudio no encontró correlación estadísticamente significativa entre los años de docencia y la sensibilidad interculturalidad; sin embargo, se constató que las mujeres presentan actitudes más positivas hacia la diversidad cultural que sus compañeros varones.

Por su parte, el estudio de Sanhueza et al. (2021) resulta clave para el presente estudio. Su aproximación desde un enfoque cuantitativo correlacional a dos instituciones de Alicante, España, se sustentó en la aplicación de dos instrumentos, la “Escala de Sensibilidad Intercultural” y la “Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural” a un grupo de 1.163 estudiantes.

A través del estudio se constató que estos estudiantes presentan una sensibilidad moderada, aunque es levemente mayor en los de primaria y más intensa entre los migrantes; por su parte, aquellos estudiantes que perciben que sus docentes están bastante comprometidos con la diversidad presentan una sensibilidad intercultural más alta (Sanhueza et al., 2021). Puede establecerse a este estudio como bastante sólido metodológicamente, por lo que sus resultados deberán ser contrastados con los de la población del Tambo-Suscal.

Los resultados de los estudios citados en líneas anteriores que corresponden al contexto español, ofrecen una panorámica de lo que ocurre en un país con una gran presencia migratoria y que, por tanto, exige de todos sus ciudadanos una alta sensibilidad intercultural.

Puede señalarse que, tanto en España como en Ecuador, la educación intercultural busca promover el respeto, la valoración y la comprensión de la diversidad cultural presente en cada país. No obstante, existen algunas diferencias en las concepciones en ambos países. Así, en España la educación intercultural se enfoca en la promoción de la diversidad cultural de la sociedad española en su conjunto, y en la necesidad de fomentar la convivencia y el diálogo intercultural. Podría decirse que, en el país europeo el enfoque de la educación intercultural es más amplio y general respecto a la inclusión de todas las culturas. Otra diferencia decisiva

es que, en Ecuador, la educación intercultural es entendida como un derecho y una responsabilidad del Estado; mientras que, en España se la ve como una necesidad social, aunque la responsabilidad mayor recae en los educadores y en los padres de familia.

1.4.2. Estudios en el contexto latinoamericano:

La investigación de alcance correlacional de Fabregas y Kelsey (2012) desarrollada en Puebla-México con 14 estudiantes universitarios norteamericanos provenientes del sur de Estados Unidos, a quienes se les aplicó el “Inventario del desarrollo intercultural” (IDI), permitió observar que no existieron cambios estadísticamente significativos en el nivel de sensibilidad intercultural en los estudiantes estadounidenses, posterior a su participación en un programa de español en Puebla, México.

En el contexto chileno, Pizarro y Rubio (2019) llevaron a cabo una investigación de enfoque mixto y de tipo descriptivo en un colegio municipal de Valparaíso, donde aplicaron a 16 docentes la “Escala de Sensibilidad Intercultural” de Chen y Starosta (2000) y el “Modelo de Desarrollo Sensibilidad Intercultural” de Bennett (1993); las mismas que permitieron identificar que el 50% de los docentes se ubica en una fase etno-relativa⁴, mientras que la etapa de aceptación es la mayormente desarrollada. Es importante aclarar que esta etapa implica la aceptación de las diferencias y su apreciación de valores y comportamientos de los migrantes.

Una limitación del estudio de Pizarro y Rubio (2019) radica en que no efectuó una inmersión de campo con los maestros –sustentada, por ejemplo, en la observación directa del fenómeno– sino que esta se limitó a recabar las percepciones de dichos profesionales. En tal sentido, se deja entrever la necesidad de llevar a cabo investigaciones de mayor amplitud tanto metodológica como poblacional.

Por su parte, Huaiquimil et al. (2019) efectuaron una investigación de enfoque mixto en una escuela rural de la ciudad de Puerto Montt, Chile, con 6 maestros. A través de la ejecución de grupos focales se pudo determinar que la actitud de los docentes respecto a la diversidad cultural se enfrenta a ciertos impedimentos, particularmente en lo relacionado a valorar y

⁴ Fase en que el individuo vive su cultura consciente de que en su contexto existen otras culturas distintas. Es decir, sabe que hay diferencias entre los grupos, pero al mismo tiempo que estos igual de complejos (Nota del autor).

defender las culturas locales, así como en el desconocimiento y ausencia de vínculos con otras culturas. Pese a lo interesante de los hallazgos, el alcance exploratorio del estudio, así como sustentarse en una muestra extremadamente reducida impide realizar generalizaciones de sus conclusiones.

En el contexto educativo peruano, Bravo (2015) realizó un estudio de alcance descriptivo en la Universidad de Huánuco, a través de la aplicación de la “Escala de Sensibilidad Intercultural” a 293 estudiantes de Ciencias de la Salud, quienes obtuvieron puntuaciones favorables en varias características interculturales: implicación en la interacción, respeto ante las diferencias culturales, confianza, grado en que se disfruta de la interacción y atención durante la interacción.

También en Perú, Ayala (2020) desarrolló una investigación de alcance correlacional y diseño cuasiexperimental en una universidad privada de Lima, donde se aplicó el “Cuestionario sobre el nivel de sensibilidad intercultural” a una muestra de 40 docentes universitarios, quienes habían participado previamente en el taller “Comunicándonos”. Los resultados confirmaron que dicho taller impactó positivamente en la sensibilidad intercultural y en las competencias interculturales de los docentes.

En líneas generales, se puede constatar que los estudios latinoamericanos presentan varias limitaciones, principalmente un número reducido de participantes o la ausencia un riguroso trabajo de campo con los y las docentes, ello invita a tomarse con cautela los hallazgos expresados en varios de estos trabajos. Por su parte, los aciertos son que han comenzado a introducir enfoques cuantitativos y estadísticos en el análisis de la realidad de los docentes; lo que se constituye en un cambio de paradigma en los estudios sobre la interculturalidad.

1.4.3. Estudios en el contexto ecuatoriano:

La investigación cuantitativa correlacional de Villa y Fernández (2005), efectuada en colegios públicos y urbanos de la ciudad de Quito, aplicó la “Escala de Sensibilidad Intercultural” de Chen y Starosta (2000) a 93 docentes; a partir de lo cual se constató que presentaban un alto grado de sensibilidad intercultural. A su vez, se confirmó una correlación negativa entre la edad y la sensibilidad intercultural. Se evidenció, en tal sentido, que los profesores más jóvenes se muestran más sensibles interculturalmente que los y las docentes mayores; mientras que el género y el lugar donde laboran no ejercen influencia alguna.

Es importante señalar que los propios autores del estudio establecieron como limitación del mismo, que las características sociodemográficas de los participantes y el hecho de estar muchos de ellos involucrados en actividades interculturales, habrá influido en los resultados finales (Villa y Fernández, 2005); de ahí que los hallazgos no puedan ser generalizados al resto de las instituciones de la capital ecuatoriana.

Por su parte, González et al. (2019) en su estudio descriptivo con 706 estudiantes universitarios de 12 provincias del Ecuador, a quienes se les aplicó la “Escala de Sensibilidad Intercultural” (ISS), confirmó una adecuada sensibilidad intercultural en los estudiantes; empero, también se evidenciaron actitudes conservadoras y ausencia de competencias para interactuar con segmentos culturalmente diversos.

Como puede observarse, a nivel de Ecuador, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos, es muy escasa la evidencia de estudios en torno a la sensibilidad intercultural de los actores educativos; por lo que debemos ser muy cautelosos en plantear generalizaciones a partir de sus resultados, así como debe reflexionarse sobre la necesidad de ampliar las mediciones de sensibilidad intercultural a contextos más amplios.

Capítulo II

Materiales y métodos

2.1. Enfoque

Para el desarrollo del presente estudio se asumió un enfoque cuali-cuantitativo (mixto). El enfoque cuantitativo enfatiza mediciones objetivas y el análisis estadístico, matemático o numérico de los datos recopilados a través de encuestas y cuestionarios, o mediante la manipulación de datos estadísticos preexistentes mediante técnicas computacionales (Hernández et al. 2014). En tal sentido, los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento de medición fueron presentados a través de tablas y gráficos bivariados⁵, detallándose porcentajes, frecuencias y niveles de significancia. Con el enfoque cualitativo se pretendió conocer lo que tienen que decir, expresar u opinar los actores sociales, respecto a la realidad de la educación intercultural al interior de sus comunidades y en torno a las prácticas interculturales desarrolladas la interior de los UECIBs.

2.2. Alcance del estudio

El estudio alcanzó un nivel correlacional pues, buscó determinar si existe correlación entre las variables «grado de sensibilidad intercultural» y «aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe» de los y las docentes participantes, y variables sociodemográficas como: género, identificación étnica, nivel de formación y experiencia profesional. Es importante establecer a la correlación como: la relación existente entre fenómenos o cosas o entre variables matemáticas o estadísticas que tienden a variar, asociarse u ocurrir juntas de una manera no esperada sobre la base del azar solamente.

Por su parte, el coeficiente de correlación tiene un valor que debe estar entre -1,0 y +1,06 (Pagano, 2008).

5 Un gráfico bivariado es aquella figura que permite mostrar la asociación entre dos variables estudiadas (N. del autor).

6 El coeficiente de correlación consiste en un valor sin unidades entre -1 y 1. Por su parte, la significancia estadística se señala con un valor p . En tal sentido, por lo general las correlaciones se

Respecto a las variables analizadas se las definió de la siguiente manera:

- **Género:** desde una mirada binaria, el género hace referencia a cómo una sociedad define lo que es un hombre y lo que es una mujer. Es un aspecto de la vida que se establece de acuerdo con cada sociedad y cultura, con base en las diferencias sexuales (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004, p. 3). La construcción social y cultural de género marca diferencias y desigualdades sociales entre mujeres y hombres, basadas en ideas estereotipadas y en relaciones de poder (Moreno y Pino, 2022).
- Lo común es analizar la realidad desde la mirada binaria del género; sin embargo, es importante anotar que existen diferentes culturas que reconocen la existencia de más de dos géneros, así como personas que no se identifican con el género masculino y femenino y que suelen llamarse *gender queer* (género fluido) (Benavente y Gill, 2019).
- **Identificación étnica:** Sentido de pertenencia a un grupo étnico y se construye en un campo social, en el que hay más de una identidad en contacto. Supone una conciencia de la alteridad e implica la afirmación del nosotros frente a los otros (Bonilla et al., 2019).
- **Formación:** Grado actual de educación formal institucionalizada.
- **Experiencia profesional:** Tiempo transcurrido desde el inicio de sus funciones docentes hasta la fecha.

2.3. Tipo de estudio

El presente estudio siguió los postulados de Hernández y Mendoza (2020), y adquirió la siguiente tipología: (1) observacional, pues se limitó a observar cómo ocurre un fenómeno sin intervenir en el mismo; en este caso, a determinar el grado de sensibilidad intercultural y de aplicación general de currículo intercultural bilingüe entre un grupo de profesionales de la docencia. (2) Prospectivo, en razón de que el propio investigador aplicó los respectivos

escriben con dos números clave: $r = y p =$. Así, cuanto más se aproxima r a cero, más débil es la relación lineal. (*N. del autor*).

instrumentos (encuestas y entrevistas) y, por tanto, obtuvo información de fuentes primarias. (3) Transversal, debido a que tanto el instrumento de medición del grado de sensibilidad intercultural como las entrevistas fueron aplicadas en una sola ocasión; de ahí que la información obtenida se constituye en una fotografía de lo que ocurre en un periodo de tiempo y un contexto específicos (Hernández y Mendoza, 2020).

2.4. Participantes

La población con la que se trabajó, es decir, el universo poblacional, se compuso por la totalidad de los docentes que trabajan en las cinco unidades educativas interculturales bilingües del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. En total, el número de docentes que trabajan en las cinco instituciones es de 128 educadores. Posterior a aplicarse los criterios de exclusión (ver acápite 2.5) la población se redujo a 98 participantes.

2.5. Criterios de inclusión y exclusión:

Criterio de inclusión:

Docentes que actualmente prestan sus servicios en las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. La razón de su inclusión obedece a que trabajan en comunidades con una alta presencia de población estudiantil indígena y, por tanto, resulta indispensable conocer su grado de sensibilidad intercultural, y cómo aplican el currículo intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Criterio de exclusión:

Docentes que no hayan firmado la carta de aceptación / consentimiento para participar en el estudio y docentes que no hayan respondido la encuesta *on line*.

En razón de las dificultades para acceder personalmente a las instalaciones de las UECIBs donde laboran los y las docentes, únicamente aquellos que hayan respondido a la encuesta en línea fueron parte del estudio.

2.6. Técnicas e Instrumentos

Para la aplicación de la encuesta, se utilizó la adaptación realizada por Iza (2018) del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” para una población universitaria y profesional de la provincia de Bolívar, Ecuador. La investigación de Iza permitió establecer la confiabilidad en la consistencia de la medición y su idoneidad para un contexto como el ecuatoriano. El instrumento consta de 24 ítems, de los cual 9 son dicotómicos (dos opciones: Sí y No) y 15 politómicos (más de 3 opciones de respuestas), los que fueron medidos a través de una escala tipo Likert⁷ que se utilizó para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Este tipo de cuestionario resulta ideal para medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona. Permite medir la sensibilidad intercultural, es decir la respuesta emocional positiva y negativa a diferentes culturas. Su aplicación, en razón del confinamiento por COVID-19, se hizo a través de una plataforma virtual.

El cuestionario se estructuró bajo los siguientes siete parámetros:

- **Interés por relacionarse con los demás:** consiste en el afán que manifiesta el participante en llevar a cabo interrelaciones con personas pertenecientes a culturas distintas a la suya.
- **Percepción respecto a personas de otras culturas:** indica el grado de acuerdo que manifiesta el participante respecto a la estrechez de miras o conservadurismo supuesto de otras culturas.
- **Características de la interacción con personas de otras culturas:** refiere si durante la interacción con otras culturas, el participante expresa algunas características como: fluidez, comodidad, sociabilidad, molestia, seguridad, desánimo, apertura, desdén o inconformidad. Permite identificar el grado de comodidad y soltura con que el individuo se desenvuelve durante su interacción.

⁷ La escala de Likert se emplea con el fin de evaluar la opinión y actitudes de las personas. Esta escala de calificación se emplea para interrogar a un individuo sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a una declaración (*N. del autor*).

- **Respeto a los valores de otras personas:** permite evaluar el grado de respeto y tolerancia que el participante manifiesta con relación a las personas de otras culturas.
- **Aceptación de las opiniones de personas de otras culturas:** evalúa el nivel de real aceptación que el participante manifiesta respecto a las opiniones de los demás; esto permite identificar si la apertura hacia la comunicación intercultural resulta efectiva.
- **Sensibilidad a significados transmitidos por personas de otras culturas:** aspecto clave es el grado en que el participante reacciona a los significados implícitos y explícitos que se transmiten durante la interacción con personas de otras culturas.
- **Percepción de la propia cultura:** evalúa la percepción que el participante posee respecto a su propia cultura, lo que permite evidenciar si se esconden prejuicios que minimizan o desvalorizan los aportes que otras culturas pueden ofrecer.

De otro lado, se aplicaron **entrevistas semi estructuradas virtuales** (anexo 3), con el fin de identificar las perspectivas y las prácticas de los y las docentes frente a los procesos de Educación Bilingüe Intercultural, con base al MOSEIB. Las entrevistas se realizaron con cinco responsables de las comisiones técnico-pedagógicas de las unidades educativas. Estas personas constituyen informantes clave de los procesos de educación intercultural pues su rol es el de seguimiento, monitoreo del trabajo pedagógico en las instituciones educativas. Es decir, al ser los responsables de controlar el cumplimiento de las prácticas de los procesos de EIB, poseen un conocimiento real de lo que ocurre en los UECIBs. A esto debe sumarse que también son docentes en sus instituciones; de ahí que el diálogo mantenido permitió cumplir el objetivo planteado.

El instrumento cualitativo fue validado por la directora de la tesis y el propio investigador, a través de una prueba piloto con coordinadores pedagógicos de otros UECIBs, así como con docentes pertenecientes a otras entidades educativas. Se efectuaron tres pruebas piloto, las mismas que permitieron identificar ciertas ambigüedades en las preguntas, al tiempo que se detectó que algunas de las interrogantes no estaban contribuyendo a cumplir el objetivo propuesto al inicio de la investigación. Por tanto, se procedió a eliminar varias preguntas (4) y a depurar la formulación de otras.

2.7. Tipo de análisis de la información

Se trabajó con estadística para exponer la sensibilidad intercultural en los y las docentes, para ello se emplearon medidas de frecuencia absoluta y porcentual. Además, para la comparación se empleó estadística inferencial mediante el recurso Chi-cuadrado, que sirve para someter a prueba hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias. En términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con las frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula. Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de la información surgida durante las entrevistas para poner estos elementos en discusión con los resultados cuantitativos.

Para el análisis cualitativo, se categorizaron las respuestas dadas por los entrevistados en tres grandes apartados: 1) Interculturalidad y educación, 2) MOSEIB y 3) Sensibilidad intercultural. A su vez, se establecieron de manera más específica códigos como: relación entre interculturalidad y educación intercultural, acciones institucionales que promueven interculturalidad, barreras institucionales que impiden asegurar interculturalidad; a su vez, se abordó el Calendario Vivencial Educativo Comunitario y su contribución a interculturalidad del CECIB, los Ciclos vivenciales y la consolidación de las prácticas interculturales en los CECIB.

Así mismo, en el análisis cualitativo se abordaron los Armonizadores de saberes y su efecto en currículo intercultural de los CECIB, así como los Huertos vivenciales educativos comunitarios; sus limitaciones y barreras. Por último, se establecieron códigos relacionados a: definición de sensibilidad intercultural, sensibilidad intercultural en los y las docentes, sensibilidad intercultural promovida por la institución, mallas curriculares y sensibilidad intercultural, así como las limitaciones institucionales que impiden desarrollo de sensibilidad intercultural.

Variables:

En cuanto al análisis cuantitativo se determinaron las siguientes variables:

Variables independientes: género, identificación étnica, nivel de formación y experiencia profesional.

Variables de estudio (dependientes): Sensibilidad intercultural.

Tabla 1

Operacionalización de variables

| Variable | Concepto | Indicadores | Escala |
|----------------------------|--|--|---------------------------|
| Género | Cómo una sociedad define lo que es un hombre y lo que es una mujer. Se establece de acuerdo con cada sociedad y cultura (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004). | 1.Hombre 2.Mujer 3.No binario | Nominal |
| Identificación étnica | Sentido de pertenencia a un grupo étnico y se construye en un campo social en el que hay más de una identidad en contacto. | 1.Indígena 2.Mestizo 3.Afroecuatoriano 4.Blanco 5.Montubios 6.Otro | Nominal |
| Nivel de formación | Grado actual de educación formal institucionalizada. | 1.Bachiller 2.Técnico 3.Tecnológico 3.Licenciatura 4.Posgrado 5.Doctorado | Nominal |
| Tiempo de experiencia | Tiempo transcurrido desde el inicio de sus funciones docentes hasta la fecha. | Años | Ordinal |
| Sensibilidad intercultural | Las capacidades que tienen las personas para emitir respuestas emocionales positivas y | . Interés por relacionarse con los demás. | Nominal y ordinal (Mixta) |

| | | | |
|---|---|---|----------------------------------|
| | <p>controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural.</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Percepción respecto a personas de otras culturas. . Características de la interacción con personas de otras culturas. . Respeto a los valores de otras personas. . Aceptación de las opiniones de personas de otras culturas. . Sensibilidad a significados transmitidos por personas de otras culturas . Percepción de la propia cultura. | |
| <p>Aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe</p> | <p>Las prácticas interculturales que los y las docentes actualmente desarrollan en sus respectivas aulas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Recuperación y revitalización de saberes y conocimientos de pueblos y/o comunidades. . Preservación de saberes. . Aportes científicos y tecnológicos de pueblos y nacionalidades. . Fortalecimiento de prácticas comunitarias. . Recuperación de las prácticas de cultivo agroecológico. | <p>Nominal y ordinal (Mixta)</p> |

. Incorporación de problemas y estrategias que los pueblos y nacionalidades tienen para la defensa territorial.

Fuente: Autoría propia

2.8. Aspectos éticos

Los y las docentes llenaron un consentimiento informado sobre la participación en el estudio (Anexo 2). Los datos estadísticos recolectados fueron manejados con absoluta confidencialidad, mediante el uso de códigos numéricos en lugar de los nombres, comprendido entre 01 y 98, con el fin de resguardar la identidad de los participantes. Se señaló a los participantes que la base de datos podría ser únicamente manipulada por los responsables directos de la investigación.

En lo relacionado al apartado cualitativo, se acordó con los coordinadores entrevistados que se mantendría en absoluto anonimato su participación; razón por la cual, sus nombres fueron reemplazados por los seudónimos Coordinador A, Coordinador B, etc. Así mismo, el nombre de las instituciones en las que laboran se mantuvo en absoluta reserva.

Capítulo III

Resultados

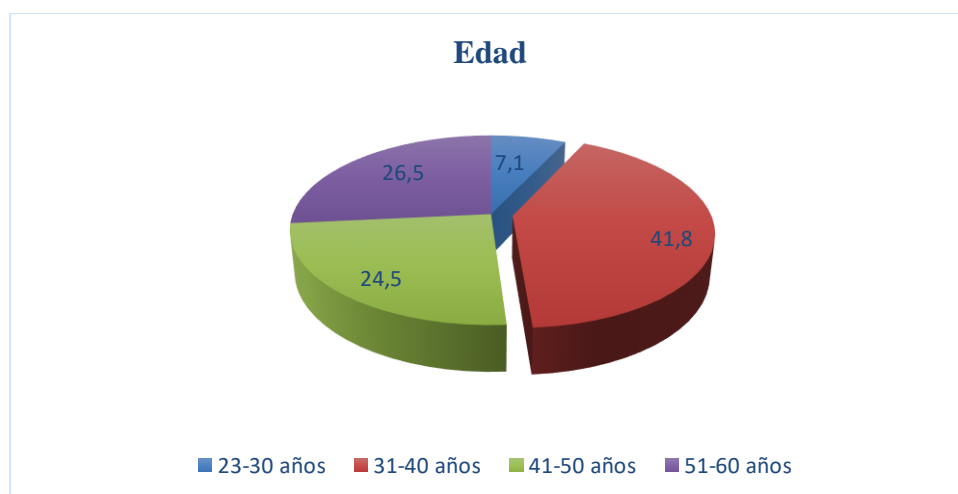
Los datos están analizados en cuatro apartados. El primero se ocupa de las características sociodemográficas.

3.1. Resultados cuantitativos

3.1.1. Características sociodemográficas

Figura 1

Edad de docentes



Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

La edad mínima reportada por los y las docentes es de 23 años y la máxima de 60 años; el conjunto de docentes encuestados se ubica principalmente entre los 31-40 años (41,8%), seguidos de aquellos que tienen hasta 50 o 60 años (26,5%). En promedio el grupo de docentes tiene 43,72 años con una desviación estándar de 9,29 años (ver figura 1).

Figura 2

Años de experiencia docente

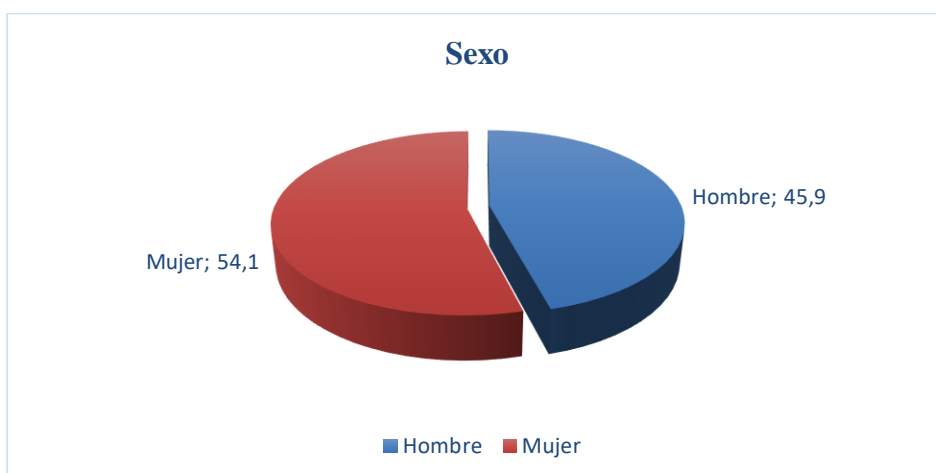


Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

El tiempo mínimo laborado como experiencia docente es de un año y el máximo de 19, 48 años (con una desviación estándar de 9,30) (ver figura 2).

Figura 3

Sexo de participantes



Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

Respecto al sexo/género, el 54% de los participantes en el presente estudio son mujeres (género femenino) y el 46% hombres (género masculino); mientras que el mismo porcentaje se define a sí mismos como pertenecientes al género femenino (ver figura 3). No hubo participantes que se identifiquen como de género no binario.

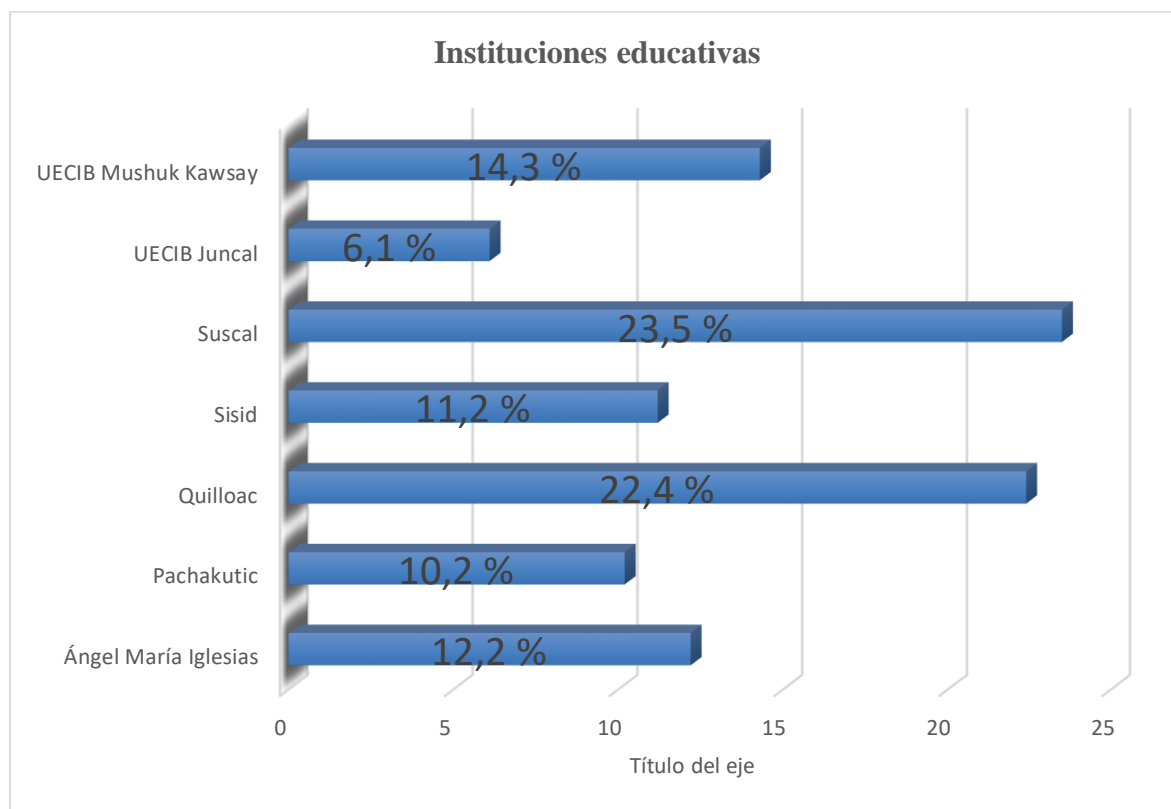
Figura 4

Identificación étnica de los participantes



Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

En relación a la identificación étnica (ver figura 4), la mayoría de los y las docentes investigados se identifican como indígenas; el resto se auto perciben como mestizos.

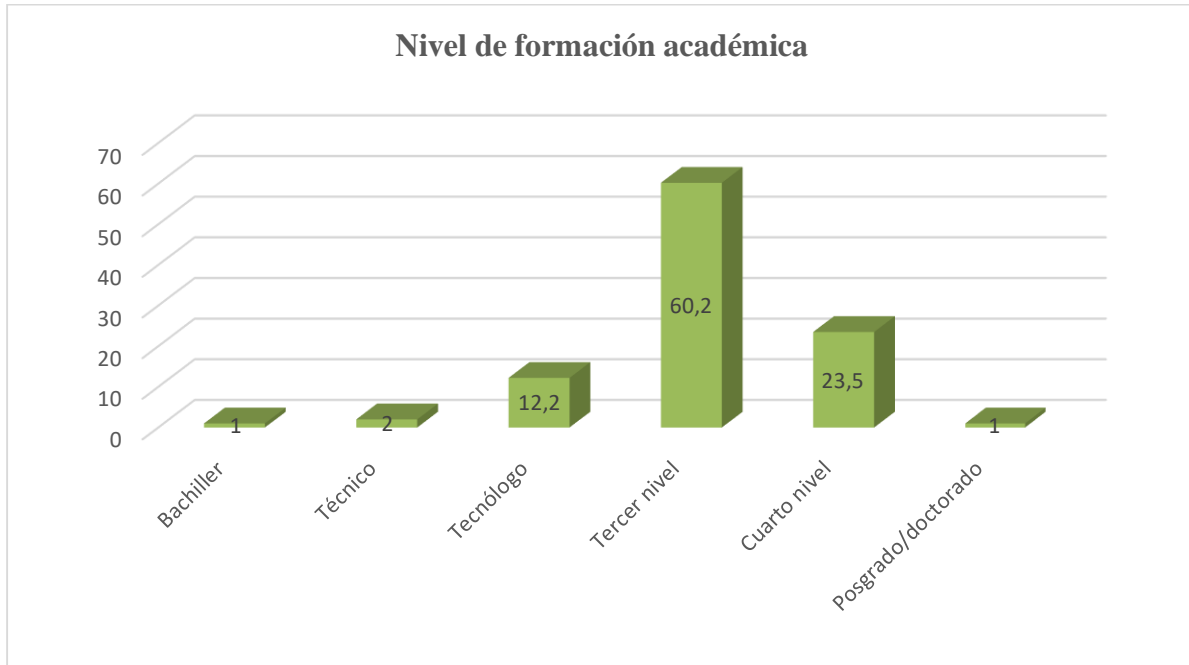
Figura 5*Instituciones educativas*

Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

Las instituciones educativas con un mayor número de participantes en el presente estudio son Suscal (24%), seguida de Quilloac (22%). Esto se explica en razón de que estas son las entidades educativas más grandes del distrito analizado (ver figura 5). Este dato resulta relevante para el estudio, pues el 60% de los participantes cuentan solo con título de tercer nivel, mientras que el 24% han alcanzado nivel de maestría. Esto es importante, pues se revela que un porcentaje significativo de participantes posee un grado de formación profesional, lo que permite establecer que los y las docentes investigados son, en su mayoría, maestros con la formación indispensable para ejercer sus labores. A su vez, solo un docente participante (1%) cuenta con nivel de formación de doctorado (ver figura 6).

Figura 6

Nivel de formación académica de los participantes



Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

3.1.2. Preguntas generales

Consultados sobre aspectos generales, las respuestas de los y las docentes ofrecen una panorámica de la realidad intercultural al interior de la cual estos maestros y maestras se desenvuelven.

Tabla 2

Conocimiento sobre presencia de grupos étnicos en el ámbito de desenvolvimiento del docente

| Variable | Valores | n | % |
|--|------------------|----|------|
| 1. ¿En su localidad hay personas de diferentes culturas? | No | 16 | 16,3 |
| | Sí | 82 | 83,7 |
| ¿Qué culturas considera las más presentes en el país? | Mestiza | 72 | 73,5 |
| | Indígena | 44 | 44,9 |
| | Afrodescendiente | 1 | 1,0 |
| ¿Qué culturas considera las más presentes en su localidad? | Mestiza | 36 | 36,7 |
| | Indígena | 74 | 75,5 |
| | Afrodescendiente | 0 | 0 |
| ¿Qué culturas considera las más presentes en su institución educativa? | Mestiza | 23 | 23,5 |
| | Indígena | 92 | 93,9 |
| | Afrodescendiente | 0 | 0 |

Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

Entre los principales datos que pudieron obtenerse, hay que destacar que el 82% confirma que en la localidad donde ellos residen existen personas de distintas culturas. Esto lleva a reflexionar que los 16 maestros que responden negativamente pueden referirse a que en sus localidades son monoculturales, es decir que puede ser grupos mestizos o indígenas.

A su vez, el 74% afirma que la cultura mestiza es la más dominante en el Ecuador; el 76% señala que las culturas indígenas tienen mayor presencia en sus respectivas localidades y, finalmente un contundente 94% identifica a la cultura indígena como la más sobresaliente en sus instituciones educativas.

3.1.3. Sensibilidad intercultural

La sensibilidad intercultural se midió a través de dos tipos de respuestas emocionales: la positiva (*REP*) y negativa (*REN*)⁸. Cada ítem ha sido equiparado en la escala 1-5, ello permite calcular la media de medias que es el valor general para REP o para REM.

De este modo el promedio general obtenido en REP (ver Tabla 4) es de 4,34 (Desv. Est. 0,36). El primer ítem que plantea si les gusta relacionarse con personas de otras culturas tiene una respuesta absoluta de sí. Por su parte, el ítem que señala: “respeto los valores de las personas de otras culturas”, es el segundo que, de mejor manera, identifica la presencia de sensibilidad positiva.

Así mismo, el ítem “respeto las formas en que se comportan las otras culturas” alcanza un puntaje promedio de 4,92 (Desv. Est. 0,57), lo que indica una respuesta emocional positiva en torno a este aspecto. Lo mismo ocurre con el ítem “está abierto a aceptar las opiniones de personas de otras culturas”, que alcanzó un promedio de 4,84 (Desv. Est. 0,80).

Sin embargo, dentro de estos ítems relacionados a la respuesta emocional positiva, se encontró que el ítem más bajo corresponde a la importancia que se le da a la práctica del currículo intercultural en sus clases cuyo promedio es de 3,52 (Desv. Est. 0,54). Este aspecto constituye uno de los hallazgos del estudio que debe tenerse en cuenta al momento de plantear planes de mejora. Lo mismo debe señalarse respecto al ítem que refleja si el docente es sensible a los significados sutiles transmitidos por personas de otras culturas durante una interacción, que obtuvo un promedio también menor (media=3,58; Desv. Est. 1,20).

⁸ Las respuestas emocionales positivas (*REP*) refieren al conjunto de emociones próximas a sentimientos agradables, que generan situaciones beneficiosas. Por su parte, las respuestas emocionales negativas (*REN*) refieren a las que estimulan sentimientos desagradables y entienden la situación expresada como perjudicial (*N. del autor*)

⁹ La desviación estándar es una medida que ofrece información sobre la dispersión media de una variable. Es siempre mayor o igual que cero (*N. del autor*).

Tabla 3

Respuesta emocional positiva (REP) hacia la relación intercultural

| Variable | Valores | n | % | Media | Desv. Est. |
|--|--------------------------|----|-------|-------|------------|
| Le gusta relacionarse con personas de culturas diferentes a la suya | Sí | 98 | 100,0 | 5,00 | 0,00 |
| | No | 0 | 0 | | |
| Está bastante seguro de sí mismo durante la interacción con personas de otras culturas | Totalmente en desacuerdo | 2 | 2,0 | 4,30 | 0,92 |
| | En desacuerdo | 5 | 5,1 | | |
| | Incierto | 4 | 4,1 | | |
| | De acuerdo | 38 | 38,8 | | |
| | Muy de acuerdo | 49 | 50,0 | | |
| Sus pensamientos son claros al interactuar con personas de otras culturas. | No | 9 | 9,2 | 4,63 | 1,16 |
| | Sí | 89 | 90,8 | | |
| Es lo suficientemente sociable cuando interactúa con personas de otras culturas. | No | 6 | 6,1 | 4,76 | 0,96 |
| | Sí | 92 | 93,9 | | |
| +9. Es beneficioso y agradable estar con personas de otras culturas. | Totalmente en desacuerdo | 2 | 2,0 | 4,46 | 0,75 |
| | En desacuerdo | 1 | 1,0 | | |
| | De acuerdo | 42 | 42,9 | | |
| | Muy de acuerdo | 53 | 54,1 | | |
| +10. Respeta los valores de las personas de otras culturas. | No | 2 | 2,0 | 4,92 | 0,57 |
| | Sí | 96 | 98,0 | | |
| +12. Siente seguridad al | Totalmente en | 7 | 7,1 | 4,03 | 1,06 |

| | | | | | |
|---|--------------------------|----|------|------|------|
| interactuar con personas de diferentes culturas. | desacuerdo | | | | |
| | En desacuerdo | 2 | 2,0 | | |
| | Incierto | 5 | 5,1 | | |
| | De acuerdo | 51 | 52,0 | | |
| | Muy de acuerdo | 33 | 33,7 | | |
| +13. Tiende a esperar antes de formarse una opinión sobre personas que pertenecen a otras culturas. | Totalmente en desacuerdo | 6 | 6,1 | | |
| | En desacuerdo | 8 | 8,2 | 3,88 | 1,10 |
| | Incierto | 5 | 5,1 | | |
| | De acuerdo | 52 | 53,1 | | |
| | Muy de acuerdo | 27 | 27,6 | | |
| +15. Tiene la mente abierta a personas de otras culturas. | No | 5 | 5,1 | | |
| | Sí | 93 | 94,9 | 4,80 | 0,89 |
| +16. Es muy observador cuando interactúa con personas de otras culturas. | En desacuerdo | 5 | 5,1 | | |
| | Incierto | 7 | 7,1 | 4,18 | 0,78 |
| | De acuerdo | 51 | 52,0 | | |
| | Muy de acuerdo | 35 | 35,7 | | |
| +18. Respeta las formas en que se comportan las personas de otras culturas | No | 2 | 2,0 | | |
| | Sí | 96 | 98,0 | 4,92 | 0,57 |
| +19. Trata de obtener tanta información como pueda al interactuar con personas de otras culturas | Totalmente en desacuerdo | 3 | 3,1 | | |
| | En desacuerdo | 8 | 8,2 | 3,94 | 0,96 |
| | Incierto | 6 | 6,1 | | |
| | De acuerdo | 56 | 57,1 | | |
| | Muy de acuerdo | 25 | 25,5 | | |
| +20. Está abierto a aceptar las opiniones de personas de otras culturas. | No | 4 | 4,1 | | |
| | Sí | 94 | 95,9 | 4,84 | 0,80 |

| | | | | | |
|--|--------------------------|----|------|------|------|
| +21. Es sensible a los significados sutiles transmitidos por personas de otras culturas durante una interacción. | Totalmente en desacuerdo | 7 | 7,1 | 3,58 | 1,20 |
| | En desacuerdo | 16 | 16,3 | | |
| | Incierto | 9 | 9,2 | | |
| | De acuerdo | 45 | 45,9 | | |
| | Muy de acuerdo | 21 | 21,4 | | |
| +23. A menudo da respuestas positivas a personas de otras culturas. | En desacuerdo | 8 | 8,2 | 4,06 | 0,81 |
| | Incierto | 5 | 5,1 | | |
| | De acuerdo | 58 | 59,2 | | |
| | Muy de acuerdo | 27 | 27,6 | | |
| +25. A menudo manifiesta su comprensión a personas de otras culturas, por medio de señales verbales o no verbales. | Totalmente en desacuerdo | 8 | 8,2 | 3,52 | 1,16 |
| | En desacuerdo | 16 | 16,3 | | |
| | Incierto | 4 | 4,1 | | |
| | De acuerdo | 57 | 58,2 | | |
| | Muy de acuerdo | 13 | 13,3 | | |
| +26. Tiene la sensación de disfrutar de las diferencias que encuentra en personas de otras culturas. | Totalmente en desacuerdo | 5 | 5,1 | 3,90 | 1,02 |
| | En desacuerdo | 7 | 7,1 | | |
| | Incierto | 5 | 5,1 | | |
| | De acuerdo | 57 | 58,2 | | |
| | Muy de acuerdo | 24 | 24,5 | | |
| Promedio de REP | | | | 4,34 | 0,36 |

Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

Respecto al promedio general obtenido en la dimensión correspondiente a respuesta emocional negativa (REN) hacia la relación intercultural, éste fue de 2,13 (Desv. Est. 0,72); esto indica, en líneas generales, que existe una baja respuesta emocional negativa hacia la relación intercultural, lo que permite ratificar que la sensibilidad intercultural de los y las docentes participantes es alta.

En los resultados del cuestionario se observa que únicamente los ítems “considera que las personas de otras culturas son de mentalidad cerrada” (media=2,53; Desv. Est. 1,36) y “evita aquellas situaciones en las que tendrá que tratar con personas de otras culturas” (media=2,76; Desv. Est. 1,37) alcanzan promedios superiores a 2,5, lo que implica que podría trabajarse en esos aspectos con los docentes, pues son levemente negativos.

Tabla 4

Respuesta emocional negativa (REN) hacia la relación intercultural

| Variable | Valores | n | % | Media | Desv. Est. |
|---|--------------------------|----|------|-------|------------|
| Considera que las personas de otras culturas son de mentalidad cerrada | Totalmente en desacuerdo | 30 | 30,6 | 2,53 | 1,36 |
| | En desacuerdo | 26 | 26,5 | | |
| | Incierto | 10 | 10,2 | | |
| | De acuerdo | 24 | 24,5 | | |
| Le resulta difícil expresarse frente a personas de diferentes culturas. | Muy de acuerdo | 8 | 8,2 | 1,73 | 1,56 |
| | No | 80 | 81,6 | | |
| | Sí | 18 | 18,4 | | |
| | | | | | |
| -11. Se molesta fácilmente al interactuar con personas de otras culturas. | Totalmente en desacuerdo | 38 | 38,8 | 2,06 | 1,16 |
| | En desacuerdo | 36 | 36,7 | | |
| | Incierto | 8 | 8,2 | | |
| | De acuerdo | 12 | 12,2 | | |
| -14. A menudo se desanima cuando está con personas de otras culturas. | Muy de acuerdo | 4 | 4,1 | 2,20 | 1,14 |
| | Totalmente en desacuerdo | 30 | 30,6 | | |
| | En desacuerdo | 40 | 40,8 | | |
| | Incierto | 9 | 9,2 | | |
| | De acuerdo | 16 | 16,3 | | |

| | | | | | |
|--|--------------------------|----|------|------|------|
| | Muy de acuerdo | 3 | 3,1 | | |
| -17. A menudo se siente inútil cuando interactúa con personas de otras culturas. | Totalmente en desacuerdo | 29 | 29,6 | | |
| | En desacuerdo | 41 | 41,8 | 2,23 | 1,15 |
| | Incierto | 6 | 6,1 | | |
| | De acuerdo | 20 | 20,4 | | |
| | Muy de acuerdo | 2 | 2,0 | | |
| -22. Cree que su cultura es mejor que las otras. | No | 88 | 89,8 | 1,41 | 1,22 |
| | Sí | 10 | 10,2 | | |
| -24. Evita aquellas situaciones en las que tendrá que tratar con personas de otras culturas. | Totalmente en desacuerdo | 24 | 24,5 | | |
| | En desacuerdo | 27 | 27,6 | 2,76 | 1,37 |
| | Incierto | 3 | 3,1 | | |
| | De acuerdo | 37 | 37,8 | | |
| | Muy de acuerdo | 7 | 7,1 | | |
| Promedio de REN | | | | 2,13 | 0,72 |

Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

3.1.4. Aplicación del currículo intercultural bilingüe en clases

A través del mismo cuestionario se procedió a aplicar una serie de preguntas que permitieron identificar la manera en que, a criterio de los y las docentes, se está aplicando el currículo intercultural (ver Tabla 6). El promedio general en esta dimensión es de 4,14 (Desv. Est. 0,53), lo que debe interpretarse como un resultado positivo. Es importante señalar que, la incorporación a las clases de los procesos que las nacionalidades indígenas, se ha utilizado para la preservación de sus saberes. Este aspecto se suma al hecho de que los y las docentes abordan en sus clases las prácticas comunitarias de los pueblos y nacionalidades; siendo las dos acciones las que alcanzaron un promedio mayor (4,36 cada una).

Tabla 5

Aplicación del currículo intercultural

| Variable | Valores | n | % | Media | Desv. Est. |
|--|--------------------------|----|------|-------------|-------------|
| +27. ¿Qué importancia le da usted a la práctica del currículo intercultural en sus clases? | Bajo | 2 | 2,0 | 3,52 | 0,54 |
| | Medio | 43 | 43,9 | | |
| | Alto | 53 | 54,1 | | |
| +28. En sus clases se recuperan y revitalizan los saberes y conocimientos de los pueblos y/o comunidades. | Totalmente en desacuerdo | 1 | 1,0 | 4,24 | 0,84 |
| | En desacuerdo | 5 | 5,1 | | |
| | Incierto | 4 | 4,1 | | |
| | De acuerdo | 47 | 48,0 | | |
| | Muy de acuerdo | 41 | 41,8 | | |
| +29. Incorpora a sus clases los procesos que las nacionalidades indígenas han utilizado para la preservación de sus saberes. | En desacuerdo | 1 | 1,0 | 4,36 | 0,66 |
| | Incierto | 7 | 7,1 | | |
| | De acuerdo | 46 | 46,9 | | |
| | Muy de acuerdo | 44 | 44,9 | | |
| +30. Destaca en sus clases los aportes científicos y tecnológicos de los pueblos y nacionalidades. | Totalmente en desacuerdo | 1 | 1,0 | 4,24 | 0,76 |
| | En desacuerdo | 3 | 3,1 | | |
| | Incierto | 4 | 4,1 | | |
| | De acuerdo | 53 | 54,1 | | |
| | Muy de acuerdo | 37 | 37,8 | | |
| +31. Durante el desarrollo de sus clases usted aborda las prácticas comunitarias de los pueblos y nacionalidades. | En desacuerdo | 1 | 1,0 | 4,36 | 0,61 |
| | Incierto | 4 | 4,1 | | |
| | De acuerdo | 52 | 53,1 | | |
| | Muy de acuerdo | 41 | 41,8 | | |
| Promedio | | | | 4,14 | 0,53 |

Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

3.1.5. Grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe, a partir de variables sociodemográficas.

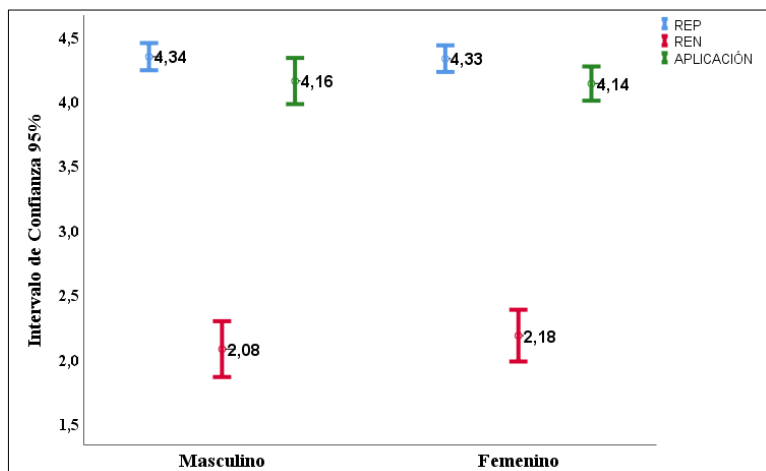
Los dos promedios de sensibilidad intercultural correspondientes a REP fue de 4,34 (Desv. Est. 0,36) y el de REN que fue de 2,13 (Desv. Est. 0,72), así como el promedio de aplicación del currículo intercultural cuyo valor fue de 4,14 (Desv. Est. 0,53) son valores que se contrastan a continuación con las variables sociodemográficas. Por lo que permitirán verificar si se cumple la hipótesis planteada: Los diferentes niveles de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe están relacionados al género, el nivel de formación y la experiencia profesional de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal.

A continuación, se presentan los resultados mediante diagramas de barras, los mismos que señalan un nivel de error que expresa la media en el centro (ϕ) y en los extremos (\perp y \mathbf{T}) hasta dónde se extiende la variabilidad de los datos. De este modo, si es que la barra es muy grande significa que la media no está muy bien representada por los datos. Estas barras permiten comparar visualmente si es que existen diferencias significativas entre los promedios ahí expresados. Para ello es importante constatar que el inicio inferior (\perp) o superior (\mathbf{T}) de la barra no sobrepase el círculo donde está ubicado la media (ϕ) de la otra barra del mismo color, para a partir de ello declarar que no existen diferencias significativas. Si es que el inicio superior o inferior supera la ubicación del círculo en la barra del mismo color, se señala que sí existen diferencias significativas.

En la figura 7 se observan que las barras de error del mismo color (azul para REP, roja para REN y verde para APLICACIÓN) tienen una ubicación similar, por lo que se declara que no existen diferencias en sensibilidad y aplicación del currículo intercultural bilingüe según el género de los participantes del estudio.

Figura 7

Comparación según el género de los participantes



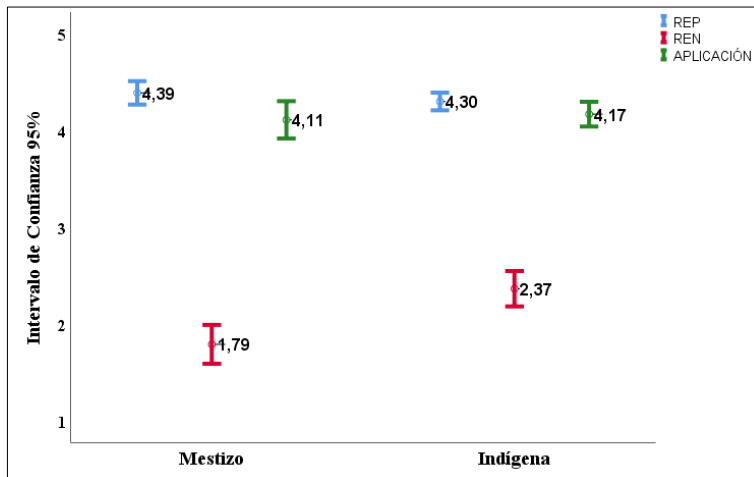
Nota. Si es que la parte inferior (L) o superior (T) de la barra de erro no sobrepasa el círculo donde está ubicado la media (ϕ) de la otra barra del mismo color se declara que no hay diferencias significativas, pero si sobrepasa, se declara que existen diferencias significativas

Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

En el caso de la Figura 8, se advierte que no existen diferencias en lo que respecta a REP y en REN; sin embargo, en este caso, es muy claro que la etnia que se autodefine como mestiza tiene significativamente valores más negativos que aquella que se define como indígena. En efecto, el promedio de la REN en los indígenas es de 2,37, mientras que, el de los mestizos es únicamente de 1,79.

Figura 8

Comparación según autodefinición étnica

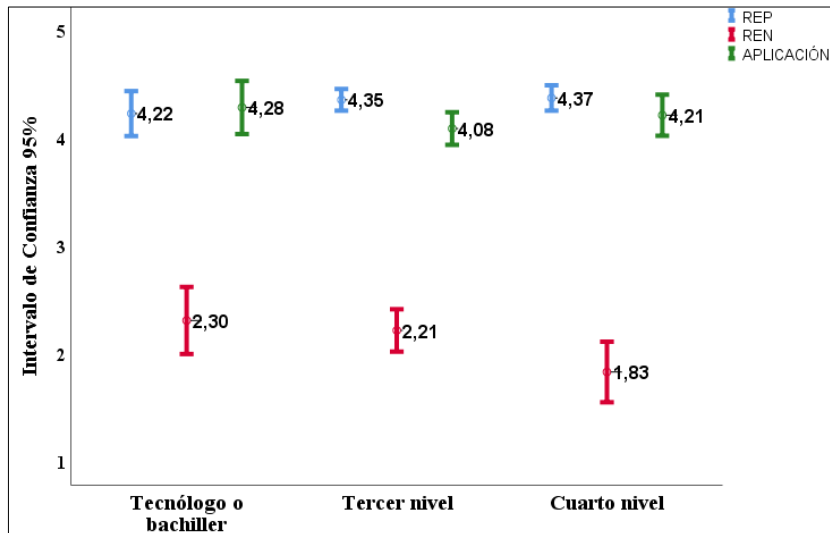


Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

Por su parte, en la figura 9, se advierte que la formación de tecnólogo o bachiller no tiene diferencia significativa con aquellos que han alcanzado el tercer nivel, pero se ve que los de cuarto nivel tienen una mejor situación porque su promedio REN es solo del 1,83, mientras que los de tercer nivel alcanzan un promedio de 2,21 y los tecnólogo o bachiller obtienen un promedio de 2,30.

Figura 9

Comparación según nivel de formación

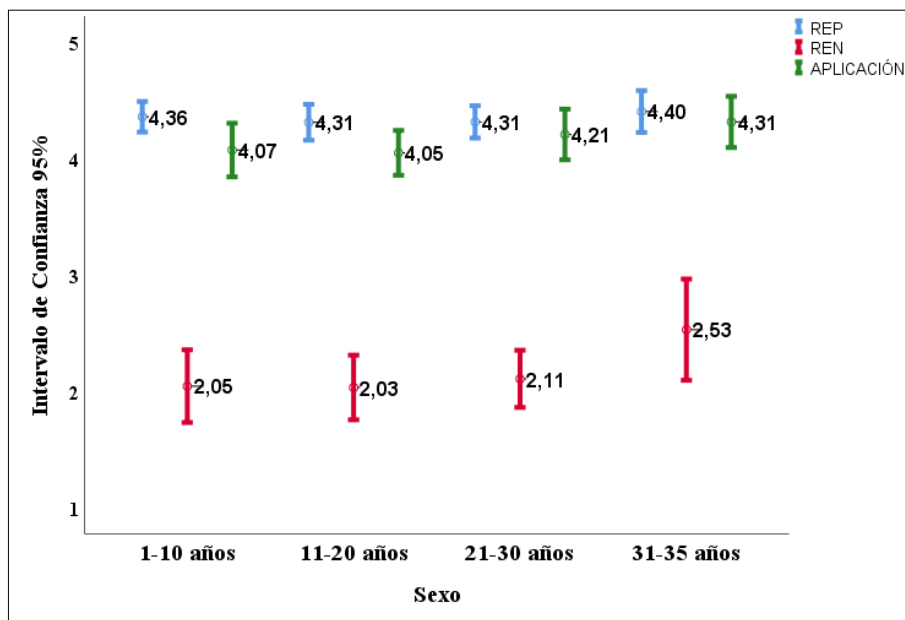


Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

En la Figura 10 no se advierten diferencias significativas, sin embargo, la barra de quienes tienen experiencia entre 31-35 años muestra una tendencia a presentar más alto el REN (2,53), mientras que aquellos que tienen una experiencia de 1 a 10 años manifiestan una REN menor (2,05).

Figura 10

Comparación según experiencia profesional



Fuente: Adaptación del “Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural” (Iza, 2018)

Con base en los datos presentados, se colige que los diferentes niveles de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe no están relacionados de manera estadística al género, nivel de formación y experiencia profesional de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal.

3.2. Resultados cualitativos

A través del diálogo mantenido con cinco responsables de las comisiones técnico-pedagógicas de las unidades educativas (4 hombres y 1 mujer), cuyo rol es el seguimiento y monitoreo del trabajo pedagógico en las instituciones educativas se pudo contextualizar los procesos de EIB con base al MOSEIB en la aplicación práctica de los y las docentes; e identificar las perspectivas y prácticas interculturales que realizan los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. Las respuestas obtenidas con base en las entrevistas se categorizaron en tres apartados: 1) Interculturalidad y educación, 2) MOSEIB y 3) Sensibilidad. Se procede a presentar los resultados obtenidos.

3.2.1. Interculturalidad y educación

3.2.1.1. *Relación entre interculturalidad y educación intercultural*

Se les consultó a los y las docentes cómo se relaciona la interculturalidad con la educación intercultural bilingüe.

El coordinador A (comunicación personal, 20 de noviembre de 2022) considera que tal relación ocurre en todos los aspectos y esto gracias a la inclusión de los saberes propios de cada zona, así como a la aceptación de distintos actores educativos provenientes de diferentes regiones y culturas.

Por su parte, la coordinadora B (comunicación personal, 23 de noviembre de 2022), manifiesta que hay que considerar dos términos: interculturalidad y educación intercultural bilingüe; el primero es una acepción que intenta la comprensión de personas que viven en un mundo no homogéneo, más bien diverso. A su vez, dentro del ámbito de la diversidad reconoce varios tipos de formas de vida, de pensamiento y la interculturalidad es justamente eso.

Respecto a que la intención de la educación intercultural bilingüe, la docente señala que radica en que aquellos que han sido invisibilizados puedan surgir, de modo que se hagan respetar sus formas de vida y sus particularidades. En tal sentido –agrega la experta–, se trata de hacer visibles los pensamientos de cada una de las comunidades. Cada uno de los centros educativos (especialmente las UECIB), intentaría mantener el reconocimiento y fortalecer las formas culturales de vida de los pueblos y nacionalidades.

Por su parte, el coordinador C (comunicación personal, 27 de noviembre de 2022) inició su reflexión señalando que en el marco de la interculturalidad se habla de catorce pueblos y dieciocho nacionalidades; estas, a su vez, se dividen en dos fases: la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe. La primera es la relación entre los diferentes pueblos; es decir, desde la academia. Pero la interculturalidad también va mucho más allá.

A criterio del coordinador C (comunicación personal), se puede delimitar la relación de pueblos y etnias. Refiere este experto que, de acuerdo a las últimas investigaciones, se está comenzando a entender a la interculturalidad no siempre desde el indígena, sino más bien como la relación entre un pueblo y otro. Ello implica conocer las tradiciones, costumbres,

valores culturales, la música, la danza, la gastronomía, entre otros. Esto tiene que ver mucho con la educación intercultural bilingüe; pues en el marco de la Constitución se establece que cada pueblo y nacionalidad debe ser educado de acuerdo a su pertenencia cultural.

Por otra parte, continúa el experto, últimamente, y a través de un decreto, se determinó la autonomía de la EIB; esto a nivel de Secretaría y con rango de Viceministerio. El coordinador C se pregunta: “¿Estamos haciendo de verdad la EIB? Es la incógnita que me hago, pues existen 2.746 estudiantes inmiscuidos en el SEIB a nivel distrital; sin embargo, muy pocos aplican la verdadera educación intercultural a nivel distrital”. Por tanto, concluye el entrevistado, debemos como docentes conocer de manera conceptual, procedimental y práctica la EIB.

Para el comunicador D (comunicación personal, 30 de noviembre de 2022), la interculturalidad es el pilar fundamental para la EIB. En tal sentido, define a la interculturalidad como un conjunto de elementos dogmáticos y ontológicos, que permiten asegurar la relación entre el sistema educativo, la sociedad y los pueblos en general. Al respecto, este coordinador señala:

Mentiría si dijera que en la educación intercultural existe una relación simétrica entre diferentes; no solamente es eso sino mucho más. Es vencer todos los obstáculos impuestos por el colonialismo; es romper los esquemas etnocentristas, romper el esquema de la diglosia. En tal sentido, la EIB implica fortalecer el uso de la lengua de las nacionalidades, fortalecer y rescatar los saberes, elevar a conocimientos científicos todos estos saberes empíricos de las nacionalidades y pueblos indígenas. Por tanto, la interculturalidad es muy ambiciosa; de ahí que los UECIBs deben propiciar relaciones interculturales a todo nivel. (Coordinador D, comunicación personal)

El coordinador E (comunicación personal, 4 de diciembre de 2022) define a la interculturalidad como la generación de estrategias adecuadas para una mejor armonización e interacción social y comunicativa durante el proceso educativo. A través de ella, concluye este maestro, se consolida una relación simétrica entre la unidad educativa y la comunidad.

Con base en la respuesta de los y las coordinadoras, se evidencia que existe un distinto nivel de conocimiento respecto a la interculturalidad y la educación intercultural, y aunque algunos

establecieron claramente el grado de relación que existe entre ambos conceptos, otros se limitaron a plantear puntos de vista poco precisos.

3.2.1.2. Acciones institucionales que promueven interculturalidad

Resulta fundamental conocer cuáles son las acciones que las instituciones donde laboran los y las docentes ejecutan para promover la interculturalidad.

El coordinador A (comunicación personal) señala que esto se hace a través de actos socioculturales, que buscan respetar las distintas culturas; es decir, incorporando el aprendizaje occidental y el aprendizaje propio de la cultura.

El coordinador B (2022) inició su reflexión trayendo a colación que, desde sus inicios en 1989, la intención de la EIB fue visibilizar otras formas de vida, incluso se colocó a la interculturalidad dentro de la Constitución, definiendo al Ecuador como un Estado plurinacional. Señala que las instituciones bilingües han estado trabajando en las guías pedagógicas y en la malla curricular, aunque a estas acciones no se les ha dado seguimiento.

A su vez, agrega el docente que las acciones a nivel institucional son: en primer lugar y respecto a la ropa típica, usarla en los actos culturales tal como se contempla en el código de convivencia; otra acción fue generar diálogos en idioma kichwa. Así mismo, tema interesante es reflexionar sobre las diferentes formas de vida, debido a que existen docentes que no comprenden nuestra cosmovisión. También se ha aplicado la ritualidad durante los actos solemnes, como en el juramento a la bandera, o cuando se usa el altar andino o la chacana. En el momento de la entrevista, por ejemplo, se realizaba la ceremonia del Killa Raymi.

El coordinador C (comunicación personal) refiere que en su institución se busca precautelar y fortalecer el idioma kichwa. En el caso de sus estudiantes, estos llegan al décimo año de EGB y quieren dejar de hablar el kichwa. En tal caso, afirma este docente, no existe una receta educativa a seguir, por lo cual se copia o se regresa a la malla intercultural. Respecto a la práctica que se desarrolla con los estudiantes explica lo siguiente:

[...] con nuestros niños siempre trabajamos la siembra, los ciclos lunares, así como ciertas actividades que el estudiantado conoce. El trabajo se lo hace con los padres de familia, y de esta manera se implementa una política lingüística que ayuda a

fortalecer el idioma kichwa. También se consideran los raymis, los componentes culturales y la gastronomía. Todo debe ir de la mano de la interculturalidad. (Coordinador C, comunicación personal)

Por su parte, el coordinador D (comunicación personal), apunta que todo depende del nivel de preparación académico que tienen las autoridades. En su institución, por ejemplo, se desarrolla la matriz curricular, al tiempo que se hace un esfuerzo mancomunado para que se desarrolle la lengua y para que los saberes alcancen el nivel de conocimientos científicos. Así mismo, se busca fortalecer la identidad y consolidar los conocimientos a partir de las cosmovisiones. A criterio del coordinador D, se busca trabajar desde el accionar docente y no necesariamente desde lo institucional.

Finalmente, el coordinador E (comunicación personal) refiere que desde la institución se promueven prácticas, dinámicas, conocimientos ancestrales, la propia comunicación ancestral; todo esto a través de ceremonias rituales propias de la cosmovisión andina y de la comunidad. Con esto, concluye este docente, se fomenta el respeto, la tolerancia y el diálogo entre la comunidad educativa.

En líneas generales, las respuestas dejan entrever que el respaldo institucional está presente; sin embargo, en la mayoría de los casos referidos, se lo hace de manera superficial y desde una perspectiva eminentemente folclórica o para cumplir los mínimos exigidos, mientras en otras hay un trasfondo programático y más riguroso en el respaldo prestado.

3.2.1.3. Barreras institucionales que impiden asegurar interculturalidad

Se consultó a los coordinadores de la comisión técnica pedagógica cuáles son las barreras o limitaciones que se presentan en su institución para asegurar la interculturalidad al interior de la misma.

El coordinador A (comunicación personal) refirió principalmente tres barreras: el uso de la lengua materna, la falta de inclusión de la comunidad y de aplicación de conocimientos ancestrales propios de la zona. Por su parte, el coordinador A (comunicación personal) refirió a la falta de seguimiento por parte del Ministerio de Educación. A su criterio, son necesarias orientaciones específicas.

Otra barrera referida por el coordinador B es que se le ha quitado autoridad a la EIB. Al respecto, señala:

[...] 10 o 15 años atrás, un docente bilingüe o intercultural tenía autoridad máxima. Se le respetaba. Ahora han mermado esa autoridad. Eso es una barrera. Con el criterio de que la educación intercultural es mejor que la bilingüe se ha producido este desdén. Esto viene desde los propios padres de familia; además del tema de la migración. (Coordinador B, comunicación personal)

El coordinador C (comunicación personal) también refiere a los padres y madres de familia, y apunta a la poca apropiación de estos, pues no se tiene una secuencia educativa basada en el modelo pedagógico de la EIB. Agrega este experto:

Por ejemplo, empezamos en educación inicial hasta el décimo de educación general básica; sin embargo, la totalidad de nuestros estudiantes –influenciados por sus padres– terminan por dirigirse al sistema intercultural a partir del décimo año. Así haya una práctica previa en nuestra institución, igual se van a enfrentar a choques culturales y académicos en el otro sistema. (Coordinador C, comunicación personal)

Por su parte, el coordinador D (comunicación personal) apunta como barreras a la coyuntura política. Desde su punto de vista, los gobiernos de turno no permitieron consolidar el desarrollo en firme de la interculturalidad y de la EIB; de ahí que no se haya desarrollado un proceso cabal, ni capacitaciones, encuentros, pasantías, que fortalezcan todo lo que tiene que ver con la interculturalidad. En fin, “ha sido siempre excluido del sistema la EIB; es más, estamos regresando al sistema educativo nacional”.

Finalmente, el coordinador E (comunicación personal) señala a la falta de materiales didácticos que verdaderamente promuevan la interculturalidad, así como a la falta de capacitaciones al personal docente y a la comunidad toda, como las limitaciones más acuciantes. “Muchas veces somos los docentes hispanos, quienes no estamos interiorizados sobre la EIB” afirma este coordinador.

Como puede constarse a partir de las respuestas, las limitaciones son de diversa índole: humanas, políticas, materiales, sociales y culturales. En tal caso, su identificación por parte

de la comunidad educativa se constituye en un primer paso para en un futuro plantear soluciones, así como para proponer acciones que palien el efecto nocivo de estas.

3.2.2. MOSEIB e interculturalidad

El MOSEIB plantea acciones académicas a favor del aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos y las nacionalidades indígenas mediante procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad (Ministerio de Educación. 2012, p. 17). Este modelo se ha establecido con el fin de alcanzar la recuperación y fortalecimiento del empleo de las diferentes lenguas de los pueblos y nacionalidades en las distintas áreas científicas y culturales; al tiempo que se busca la identificación de espacios para que tales lenguas se empleen en los medios de comunicación. En tal sentido, es importante para el presente estudio identificar cómo las diferentes herramientas propuestas en el MOSEIB contribuyen, o no, a afianzar la interculturalidad en las instituciones investigadas.

3.2.2.1. *Calendario Vivencial Educativo Comunitario y su contribución a interculturalidad del UECIB*

El Calendario Vivencial Educativo Comunitario es un instrumento de carácter socio-cultural curricular que inserta las sabidurías ancestrales en el ejercicio pedagógico a desarrollar en las instituciones educativas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Su construcción se armoniza con la calendarización de las actividades escolares de la institución. Con el propósito de que los estudiantes mantengan el vínculo entre sus vivencias culturales y la educación escolarizada, es importante que cada CECIB y UECIB organice su Calendario Vivencial Educativo Comunitario (Ministerio de Educación, 2012).

Se les consultó a los coordinadores metodológicos respecto a cómo contribuye la aplicación del Calendario Vivencial Educativo Comunitario al fortalecimiento de la interculturalidad en el UECIB donde ellos laboran. Dicho calendario es un instrumento pedagógico que busca insertar sabidurías ancestrales en el currículo del sistema de EIB, con el fin de que las nuevas generaciones no pierdan las costumbres y tradiciones de sus antepasados. Por tanto, resulta clave determinar qué tanto se lo aplica y lo conoce al interior de las instituciones educativas investigadas.

El coordinador A (comunicación personal) refiere que tal apoyo se da gracias a que se intercalan las distintas actividades y conocimientos propios de la zona, relacionándolos con las costumbres y tradiciones de las distintas regiones y procedencias de docentes y alumnos y alumnas.

Por su parte, la coordinadora B (comunicación personal) considera que las autoridades distritales no han hecho el seguimiento respectivo; de ahí que, lamentablemente, no se haya iniciado el año lectivo con la estructura del calendario vivencial. Señala esta docente que en el UECIB Mushuk Kawsay se analizó toda la metodología que se estaba por desarrollar; sin embargo, no se la culminó. En aquel proceso se intentó entender cuál es el fin mismo del calendario vivencial; se intentó relacionarlo con todas las actividades del ciclo agrícola y las festividades, junto con la malla curricular. La coordinadora B agrega:

[...] Lamentablemente no se dispuso de esta herramienta intercultural. Los compañeros decían “Nos lleva mucho tiempo realizarlo, eso de ir a la cementera, ir a trabajar la malla curricular, la cual debe cubrirse [...] se pierden cinco horas de matemáticas, mejor es ir a visitar una cementera. De todo modo, debemos aplicar esta herramienta, ello requiere tiempo y voluntad por parte de los docentes.

El coordinador C (comunicación personal), por su parte, considera que el calendario es el punto de partida para la elaboración del plan institucional, pues determina los componentes culturales de todas las zonas. Por tanto, considera este coordinador, cada calendario debe ser aplicado de acuerdo a la zona geográfica, social y económica de la institución educativa. En tal sentido, no se puede aplicar un calendario vivencial propio de la zona alta de Cañar en la zona baja de la misma provincia. Por lo contrario, este debe ser contextualizado, pues de lo contrario habrá muy pocas concordancias. El coordinador C concluye señalando que el calendario vivencial debe ser el punto de partida para plasmar los conocimientos propios de nuestras comunidades.

Perspectiva similar es la que manifiesta el coordinador D (comunicación personal), cuando señala que el calendario permite fortalecer y consolidar la malla curricular. Sin dicha herramienta –agrega el coordinador– los docentes no pueden tener las cartillas de saberes y, por tanto, están imposibilitados de elaborar las adaptaciones curriculares. A su vez, si no se elaboran las adaptaciones curriculares no se está inmiscuido en EIB; es decir, no se

desarrollan los saberes de cada comunidad. En conclusión, no se hace nada a favor de la EIB. El calendario, las cartillas, y armonizadores de saberes son clave para el desarrollo en el aula.

Por último, el coordinador E (comunicación personal) define al calendario como uno de los ejes fundamentales en las instituciones interculturales bilingües, debido a que ayuda a fomentar la interrelación entre los cuatro elementos de la naturaleza: agua, fuego, aire y tierra en el proceso educativo; además permite conocer los cuatro raymis y las fechas en que estos se celebran.

Puede colegirse con base en las respuestas, que la implementación de esta herramienta ha sido incompleta y poco efectiva. En tal sentido, es poco lo que se puede esperar respecto al fortalecimiento de la interculturalidad en las entidades educativas, si aquellas propuestas didácticas que podrían contribuir a tal acción son asumidas con escaso compromiso por parte de las autoridades.

3.2.2.2. Ciclos vivenciales y la consolidación de las prácticas interculturales en los UECIBs

Los ciclos vivenciales se constituyen en componentes básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se trata de vincular las unidades de aprendizajes con los ejes vivenciales familiares y comunitarios. Estos ciclos son cuatro: agrícola, de vida, cósmico y astral. Por ende, resulta ilustrador determinar cómo estas herramientas didácticas ayudan a consolidar las prácticas interculturales en los UECIBs (Ministerio de Educación, 2017).

De ahí que, a través del diálogo mantenido con los coordinadores se les preguntó si la incorporación de los ciclos vivenciales consolidó las prácticas interculturales al interior de los CECIB en los que trabajan; a lo cual ofrecieron varias respuestas. El coordinador A (comunicación personal) fue sincero al responder que “en realidad, nos falta apoderarnos de tales ciclos para su aplicación en la interculturalidad del CECIB”. Respuesta similar dio la coordinadora B (comunicación personal), al afirmar que el desconocimiento de esta herramienta es una debilidad de docentes y de la propia institución.

El coordinador C (comunicación personal), por su parte, refiere que los ciclos vivenciales se enmarcan al calendario vivencial. Estos son espacios en que los taitas, a través de diferentes

reuniones y charlas, comparten sus conocimientos a las nuevas generaciones. En cambio, en la actualidad, el Inti Raymi se ha concebido solo como música y danza, sin entender que es un proceso cultural de aprendizaje pedagógico, antropológico y social. “Así con cada una de las regiones” (Coordinador C, comunicación personal).

A decir del coordinador D (comunicación personal), los ciclos vivenciales no se han consolidado en ninguno de UECIBs. Y si a esto se le suma que tampoco se han desarrollado el calendario vivencial, la cartilla de saberes, ni los armonizadores de saberes, por lo tanto – remata este coordinador– no se habrían consolidado las prácticas educativas interculturales en el aula.

Finalmente, el coordinador E (comunicación personal), aunque parte de señalar que los ciclos vivenciales son cuatro: preparación de tierra, época de siembra, tiempo de aporcar y la cosecha, no deja de señalar que el UECIB Pachakutik no cuenta con los terrenos adecuados para llevar a cabo ciertas incorporaciones; por lo tanto, se ha “trabajado con la ayuda de padres de familias en terrenos de los comuneros, particularmente en ciertas áreas de ciencias naturales”.

En tal sentido, resulta preocupante, no solo que la implementación de los ciclos vivenciales no se haya ejecutado de manera cabal en ninguno de los UECIBs investigados, sino que entre docentes y coordinadores exista un desconocimiento teórico y práctico de dichas herramientas. Es iluso pensar que ciertos instrumentos pedagógicos puedan cumplir sus objetivos culturales y educativos, si los propios encargados de compartirlos y afianzarlos en las instituciones desconocen sus características y beneficios.

3.2.2.3. Armonizadores de saberes y su efecto en currículo intercultural de los UECIBs

Los armonizadores de saberes son aquellos campos del conocimiento, a partir de los cuales se establecen los saberes de las unidades de aprendizajes integrados. Todas las nacionalidades y pueblos poseen saberes que les otorgan su particularidad e identidad. De ahí que resultó prioritario preguntar a los y las docentes respecto a cuáles fueron los efectos de haber integrado los armonizadores de saberes en el currículo intercultural bilingüe de su institución, y qué retos se presentan en el futuro. Para el coordinador A (comunicación personal), justamente, el mayor reto es empoderarse del currículo intercultural bilingüe (Ministerio de Educación, 2018).

Para el coordinador B (comunicación personal) la tierra es todo, pues nacemos de ella y a ella volvemos. De ahí que esta coordinadora conciba al aprendizaje como un proceso de vida. Con respecto a la pregunta, considera que “ha sido bastante interesante el tratar de implementar estos elementos en nuestro trabajo educativo y en la elaboración de la guía”. En el caso del coordinador C (comunicación personal), identifica como limitación no disponer de los suficientes materiales bibliográficos, sean estos libros o guías para docentes, que permitan a los armonizadores concretarse en las aulas.

Por su parte, el coordinador D (comunicación personal) ratifica que no se han aplicado el calendario vivencial, los armonizadores del saber ni las cartillas de saberes; por tanto, no existe una consolidación de la interculturalidad en los salones de clase. Ni siquiera existen las proyecciones que permitan decir a la comunidad que se desarrollará algún día tales herramientas interculturales. De ahí que, agrega el coordinador, la educación intercultural bilingüe sea muy cuestionada. Este docente agrega:

Tenemos muchas dificultades y, sin embargo, no hay una política de aplicación en firme; por tanto, eso sigue estancado. Tenemos un reto en la política pública. Ahora se escucha que existe un renacer. El reto es que los administradores cumplan con las normas legales estipuladas en la Constitución, en los tratados internacionales y en el MOSEIB. Si eso se cumpliera tuviéramos todo eso. Pero no se cumple, nadie sabe cómo se debe cumplir lo del calendario vivencial, por ejemplo.

Por ello el coordinador E (comunicación personal) concluye señalando que, trabajar en este ámbito es un reto muy grande; por tanto, sugiere leer más sobre los lineamientos, prepararse más como docentes y planificar los inter-aprendizajes que se busca implementar.

De lo expuesto por las personas entrevistadas y como una constante en el estudio, los armonizadores de saberes es otra de las herramientas implementadas de manera insuficiente en las entidades educativas investigadas. Con ello se desaprovecha la oportunidad de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje herramientas diseñadas no solo para fortalecer la interculturalidad al interior de las comunidades educativas, sino enriquecer el currículo con concepciones y paradigmas propios.

3.2.2.4. Huertos vivenciales educativos comunitarios: limitaciones y barreras

Los huertos vivenciales son espacios de aprendizaje natural y concreto, que posibilitan el equilibrio del individuo con la naturaleza, así como el crecimiento de las ciencias integradas (Ministerio de Educación, 2017). Por tanto, resultó imperioso conversar con los y las coordinadoras en torno a la incorporación de los huertos vivenciales educativos comunitarios en el UECIB donde ellos laboran, y cuáles fueron las limitaciones o barreras presentadas durante su implementación. El coordinador A (comunicación personal) aclaró que no todos los niveles tienen un huerto vivencial; mientras que la coordinadora B (comunicación personal) fue sincera al señalar que no conoce el término huertos vivenciales.

Por su parte, el coordinador C (comunicación personal) refiere que, en el UECIB donde él labora se realizan prácticas en huertos de plantas medicinales, donde las destrezas de los estudiantes son mayores que las de los propios docentes en utilidad y manejo. A criterio de este coordinador:

Los alumnos viven en su propia farmacia natural. Al sembrar plantas medicinales se despierta en los niños un interés investigativo. Los huertos vivenciales son un plus que complementa el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, hay limitaciones: falta de espacio geográfico, falta de voluntad de los docentes para salir de sus zonas de confort, miedo a realizar trabajo de campo y escaso interés investigativo. (Coordinador C, comunicación personal)

En el caso del coordinador D (comunicación personal), aparte de definir a estas estrategias interculturales como “huertos pedagógicos de transmisión de saberes”, señala que en estos espacios no se han dado las transferencias de conocimientos para las que estuvieron pensados. Al principio su finalidad era que los padres de familia indicasen la época de ciclo agrícola como parte del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, algo que no se cumplió.

El coordinador E (comunicación personal) también refiere a las características del espacio al interior de la institución educativa como la principal limitación para que no se puedan implementar los huertos vivenciales; sin embargo, se pretende trabajar en concordancia con la comunidad educativa, por lo que se ha solicitado a las autoridades correspondientes los recursos. No obstante, todavía no se han logrado adquirir los espacios necesarios. Por tanto,

la limitante real que identifica este coordinador es la falta de apoyo por parte de las autoridades.

Las respuestas permiten entrever dos situaciones: en primer lugar, que los huertos vivenciales no están generando los beneficios pedagógicos y científicos que debían alcanzar. A su vez, que se desconoce el funcionamiento y las particularidades de muchas de las herramientas propuestas por el MOSEIB. No puede haber mayor barrera para el fortalecimiento de la interculturalidad, que los propios actores educativos responsables de implementarlos desconozcan qué son y cómo promueven ciertos saberes.

3.2.3. Sensibilidad intercultural.

3.2.3.1. Definición de sensibilidad intercultural

A los coordinadores se les solicitó su definición de sensibilidad intercultural; ante lo cual propusieron distintas definiciones. El coordinador A (comunicación personal) la definió de manera escueta, como la empatía, tolerancia y armonía para con las demás culturas. El coordinador E (comunicación personal) como la destreza de cada docente para relacionarse con los demás.

Por su parte, la coordinadora B (comunicación personal) partió de definir a la interculturalidad como la búsqueda de reconocimiento de la diversidad y de las distintas formas de vida y conocimientos, siendo la sensibilidad la comprensión y el reconocimiento de la diversidad de la persona, algo que debe tenerse siempre en cuenta durante el quehacer educativo.

Para el coordinador C (comunicación personal), la sensibilidad intercultural es aquella armonización entre dos culturas; esto no implica –agrega el coordinador– algún tipo de compasión por otra cultura, sino reconocer y respetar su existencia. Este docente agrega:

[...] Había un proyecto, el Sumak Kawsay, cuyo eslogan era “llega a tejer susceptibilidades”, esto como una utopía o una metáfora de la relación intercultural. En nombre de este proyecto se pudo ir fortaleciendo la cultura indígena dentro de este país; por tanto, la sensibilidad intercultural es la convivencia armónica dentro de una sociedad civil.

Finalmente, el coordinador D (comunicación personal) establece relaciones entre la sensibilidad intercultural y la formación académica de los y las docentes; a su vez, la entiende como sentir, vivir y compartir con los demás. En tal sentido –agrega–, es una de las formas de mejorar la educación. Pero así mismo propone la siguiente pregunta: ¿Usted que tiene mucha sensibilidad intercultural, llevaría a sus hijos a estudiar en centros educativos comunitarios o en los UECIBs? La respuesta deja entrever que no somos muy sensibles interculturalmente; más bien ello depende de cómo la viven los y las docentes tal sensibilidad y de identificarse con los procesos paradigmáticos y ontológicos del sistema de educación intercultural bilingüe.

Se puede constatar que los y las coordinadoras sí tienen una panorámica correcta de lo que es la sensibilidad intercultural; ello explica los niveles aceptables que obtuvieron en esta dimensión en el estudio cuantitativo. Se puede colegir que el conocimiento teórico de los y las docentes en aspectos relacionados a la interculturalidad no está en duda. Es en los aspectos prácticos y aplicativos donde se presentan ciertos problemas.

3.2.3.2. *Sensibilidad intercultural en los y las docentes*

Se planteó a los y las docentes la pregunta sobre cuándo un docente posee (o no) sensibilidad intercultural. El coordinador A (comunicación personal) respondió que es cuando es capaz de interactuar, integrar, socializar y relacionar las distintas costumbres en un interaprendizaje.

La coordinadora B (comunicación personal) inició su reflexión señalando que debe comprenderse que tener sensibilidad es entender a lo distinto, es decir, a las diferentes formas de vida. Por eso –asegura esta coordinadora– cuando un docente no valora o respeta las diferencias, entonces da muestras de no poseer sensibilidad intercultural. Ella agrega:

En la institución, cuando recién llegué [...] en las pláticas informales se notaba la incompreensión hacia las personas con culturas distintas. El discurso decía que gracias a los españoles aprendimos amar a Dios, pues aquí solo adoraban a un palo. Debíamos explicarles que esa piedra, aquella hierba, en fin, la naturaleza toda, tenían energía. Poco a poco fueron siendo más sensibles. (Coordinadora B, comunicación personal)

Por su parte, el coordinador C (comunicación personal) establece una relación con la parte empática de las personas. Señala:

Hay que entender que existe la empatía hacia las otras personas. Se habla de que algo es carismático, cuando una formación académica influye o no en el trabajo profesional. De ahí que la sensibilidad intercultural debe ir de la mano con la empatía y con el manejo de las emociones de los estudiantes. En mi institución hay una mayoría de docentes que todavía no comprenden la parte intercultural en la práctica al interior del aula. (Coordinador C, comunicación personal)

Para el coordinador D (comunicación personal) se puede hablar de que un docente presenta sensibilidad intercultural, cuando tiene un comportamiento consecuente con la interculturalidad en su forma de vida y cuando es comprensivo hacia las diferencias presentadas en el aula. Así mismo, si habla, al menos, un 80% de la lengua kichwa. Cuando es capaz de crear encuentros interculturales, de respetar los saberes, cosmovisión y filosofía de las otras culturas, y cuando aplica una metodología que resulte efectiva para reconocer al otro como un igual y respetarlo.

Por defecto, si el docente no fortalece el aprendizaje de la lengua kichwa no puede ser definido como sensible interculturalmente. El coordinador D (comunicación personal) concluye que: “debemos valorizar a los otros, a pesar de los miles de estigmatizaciones que existen en nuestro entorno. Estoy convencido que muchos de los propios indígenas no son convencidos y sensibles interculturalmente”.

El coordinador E (comunicación personal) difiere con su colega; para él todos los y las docentes indígenas manejan la sensibilidad intercultural. Sin embargo, también es verdad que, como seres humanos, los y las docentes pueden tener falencias al momento de respetar las costumbres y tradiciones de los otros. A su vez, hay docentes que no quieren saber de las innovaciones pedagógicas; más bien, prefieren seguir con el tradicionalismo. Estos docentes –señala el coordinador entrevistado– no son sensibles a los cambios y retos que vienen con la actualidad.

En líneas generales, se constata que los y las participantes en el presente estudio, no solo que muestran tener idea de qué es la sensibilidad intercultural, sino que, además, se

muestran solventes al momento de caracterizar al profesional de la docencia que adolece de ciertas deficiencias al momento de relacionarse con la diversidad cultural que le rodea.

3.2.3.3. Sensibilidad intercultural promovida por la institución

Así mismo, se les consultó respecto a la manera en que, en sus respectivas instituciones, se promueve, fortalece y/o afianza la sensibilidad intercultural de los y las docentes. El coordinador A (comunicación personal) señaló que en su UECIB se hace muy poco. Por el contrario, el coordinador C (comunicación personal) refiere que, en su respectivo UECIB, se observa trabajo en equipo con personas de diferentes culturas y todos con un mismo fin.

En el caso de la institución donde labora el coordinador D (comunicación personal), existe un buen grupo de compañeros convencidos en desarrollar actividades que promuevan la sensibilidad intercultural, por tanto, todas las actividades están acordes con el respeto hacia las diferencias culturales. Por ejemplo, en esta institución se demuestra la interculturalidad hablando la lengua kichwa, aunque los y las docentes sean mestizos.

Por su parte el coordinador E (comunicación personal) refiere que en su institución se trabaja reflexionando –y fortaleciendo– sobre el uso de la lengua kichwa; esto debido a que en esa institución la mayoría de estudiantes son kichwa hablantes.

Realmente es escasa y limitada la información que proporcionan los y las docentes. Lo que deja entrever que las acciones desarrolladas por la institución y sus prácticas interculturales son bastante reducidas, al tiempo que no existe un seguimiento ni una evaluación que permita medir de manera sistemática y rigurosa si tales acciones son realmente efectivas.

3.2.3.4. Mallas curriculares y sensibilidad intercultural

Respecto a los contenidos de las mallas curriculares que ayudan a promover, fortalecer y afianzar la sensibilidad intercultural de los y las docentes, los participantes identificaron a las ritualidades, la vestimenta, entre otros.

La coordinadora B (comunicación personal), al respecto, refiere que:

[...] en el tema de la vestimenta, veo que mis compañeros se muestran contentos. En tal sentido, la malla curricular está dispuesta a comprender y fortalecer la sensibilidad

intercultural. Prácticamente, suele recluirse a los estudiantes al interior de cuatro paredes; lo que no está acorde con lo que se debe trabajar. Sin entender que nuestro armonizador es la tierra. En tal caso, en la malla sí hay lineamientos; por ejemplo, dentro de los proyectos escolares se promueve el trabajo de la tierra. Contamos con espacios. (Coordinador B, comunicación personal)

Por su parte, el coordinador C (comunicación personal) señala que en su UECIB se manejan las dos mallas curriculares: la intercultural y la intercultural bilingüe. Sin embargo, ésta última solo existe hasta el décimo año de EGB; mientras que el bachillerato es el mismo que en el sistema intercultural. De igual manera -agrega este docente-, el básico es una fiel copia del otro sistema y, por tanto, son muy pocos los contenidos de estudios sociales, etnohistoria o ciencias naturales que ayudan a fortalecer la sensibilidad intercultural.

En el caso del coordinador E (comunicación personal), él señala que no son muchas las asignaturas del plan académico que permiten afianzar la sensibilidad intercultural; sin embargo, las ciencias naturales o la etnohistoria podrían contribuir a crear una sociedad intercultural.

A diferencia de las prácticas educativas referidas en los apartados previos, en las que se percibía ciertas falencias y limitaciones; en el caso de los contenidos de las mallas curriculares, se constata que están claramente imbuidos de un sentido intercultural, y que han sido diseñados técnicamente. Esto se explica en razón de que son el resultado de varios años de investigación en el campo pedagógico y didáctico.

3.2.3.5. Limitaciones institucionales que impiden desarrollo de sensibilidad intercultural

La última cuestión que se abordó durante el diálogo con los y las docentes, fue las limitaciones (presupuestarias, educativas, culturales, etc.) presentes en sus respectivas instituciones, que a su vez impiden el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes. Se refirieron principalmente a la falta de capacitaciones, la ausencia de revisión e integración de los currículos y una despreocupación por la comunidad (Coordinador A, comunicación personal).

La coordinadora B (comunicación personal) refirió al tema presupuestario, pues desde su perspectiva para todo es necesario el dinero. Por el momento el presupuesto se solventa con

la ayuda de los padres de familia. La coordinadora refirió también que en lo educativo los y las docentes pasan muy copados. Agrega:

[...] Los docentes estamos “a full”, trabajamos en asuntos más administrativos que pedagógicos. Antes teníamos más trabajo en las aulas, pero ahora, con tanto trabajo burocrático, el estrés termina por hacernos reaccionar de mala manera, es decir, sin sensibilidad. A su vez, la migración es otra limitante constante. Los estudiantes se adaptan a otras culturas; y así van perdiendo la propia. Por último, no se tiene presupuesto para ejecutar plenamente la EIB. (Coordinadora B, comunicación personal)

El coordinador C (comunicación personal) considera al empoderamiento cultural como la estrategia necesaria para enfrentar a las limitaciones. Y una de las barreras que él identifica es la falta de fortalecimiento del idioma, es decir, no contar con una política lingüística clara. Así mismo, refiere a temas económicos, cuando señala que debería asignarse un presupuesto para la verdadera capacitación docente y el fortalecimiento de la sensibilidad intercultural.

En el caso del coordinador D (comunicación personal) identifica falencias como la falta de capacitaciones o el no desarrollo de políticas institucionales. A su parecer:

La coyuntura entre el gobierno y la educación bilingüe ha hecho que esta sea aislada, marginada. Existen dificultades a nivel económico que no permitieron avances. Así mismo, no ha existido un asesor educativo experto en la interculturalidad que realice un verdadero seguimiento de la EIB. Tampoco hemos tenido la visita de profesionales con alto nivel de conocimiento en torno al MOSEIB. Por ende, esto de la sensibilidad se ha ido alejando y perdiendo. Las UECIBs están quedándose sin estudiantes. (Coordinador D, comunicación personal)

Un dato decisivo, y que pareció relegado por el resto de coordinadores investigados es la falta de preparación de los y las docentes (Coordinador E, comunicación personal). Las limitaciones en la formación académica de los y las docentes, y no solo en temas relacionados a la educación intercultural; así como la falta de apoyo de las autoridades superiores hacia las unidades educativas o la migración también ha producido la pérdida de la identidad cultural.

Por ende, se puede concluir que las limitaciones identificadas no corresponden únicamente a factores de infraestructura, económicos, materiales o pedagógicos, sino que residen en la falta de una formación rigurosa entre los propios docentes. Ello es decisivo, pues la interculturalidad no es una práctica que se concreta de manera natural, sino que requiere de personas, cuya experiencia y formación resulten factores determinantes para llevar a cabo los procesos necesarios para que la interculturalidad sea una realidad.

3.3. Discusión

Fue a través del diálogo con un grupo de coordinadores técnico pedagógicos, que laboran en distintos UECIBs del Distrito 03d02 Cañar-Tambo-Suscal, que se pudo abordar el **primer objetivo específico** de la presente investigación. Así, se procedió a contextualizar los procesos de EIB con base al MOSEIB en la aplicación práctica de los y las docentes. Y para ello un aspecto decisivo fue identificar cuáles son las barreras o limitaciones, fundamentalmente institucionales, que impiden desarrollar la interculturalidad entre los estudiantes y, a su vez, fortalecer o promover la sensibilidad intercultural de los y las docentes.

La literatura científica (Rodríguez y Becerril, 2014; Ruiz, 2016) ha identificado varias barreras que pueden impedir la implementación efectiva de la interculturalidad en los centros educativos latinoamericanos, a continuación, se mencionan algunas. Muchos docentes y directivos de los centros educativos no están suficientemente capacitados o formados en temas de interculturalidad. Por lo tanto, no tienen las herramientas o conocimientos necesarios para implementar prácticas interculturales en el aula. A su vez, se ha señalado a la falta de recursos financieros y materiales como una limitación para la implementación de prácticas interculturales en los centros educativos (Lagos y Zapata, 2020).

La discriminación y el racismo son barreras importantes para la implementación de la interculturalidad en los centros educativos latinoamericanos. Estos problemas pueden afectar a estudiantes, docentes y personal administrativo, y pueden crear un ambiente poco propicio para la implementación de prácticas interculturales. Por último, la falta de apoyo de los padres y la comunidad puede dificultar la implementación de prácticas interculturales en los centros educativos (Ruiz, 2016). Es así que, si los padres y madres no entienden o no valoran la

importancia de la interculturalidad, pueden resistirse a los cambios que se están implementando en la escuela.

En el presente estudio, los y las docentes entrevistados refirieron que las principales barreras son las siguientes: la falta de inclusión por parte de la propia comunidad, la escasa aplicación de conocimientos ancestrales propios de la zona, la ausencia de revisión e integración de los currículos, el poco seguimiento por parte del Ministerio de Educación, el desinterés por fortalecer el idioma, las limitaciones en el acceso a materiales didácticos que promuevan la interculturalidad, y, principalmente, la falta de capacitaciones al personal docente y a la comunidad toda.

Respecto a este último punto, varios coordinadores señalaron que la limitación mayor, y acaso olvidada por sus colegas, es la deficiente formación académica de los y las docentes, lo que se expresa en un desconocimiento sobre temas relacionados a la educación intercultural y a cuestiones pedagógicas y didácticas. Percepción similar fue evidenciada por la revisión sistemática efectuada por Espinoza y Ley (2020), en el que identificaba que el 57,6% de trabajos de campo en el contexto educativo abogaban por programas de capacitación y actualización de los y las docentes sobre interculturalidad.

A su vez, a través de la conversación con los y las docentes se pudo conocer el grado de implementación de las herramientas interculturales propuestas por el MOSEIB en las UECIBs donde ellos laboran. En líneas generales, se pudo constatar que la aplicación del calendario vivencial, los ciclos vivenciales, los armonizadores del saber o las cartillas de saberes no es una acción efectiva en las instituciones investigadas. Ello conlleva, a criterio de varios de los coordinadores, a que no se haya afianzado la interculturalidad al interior de las aulas.

A pesar de que los huertos vivenciales se están aplicando, por ejemplo en la UECIB Ángel María Iglesias, tampoco se dejó de señalar que las limitaciones espaciales suelen ser una barrera para su implementación. Un factor clave detrás de la realidad evidenciada es que los propios docentes desconocen o no están debidamente capacitados respecto a estas herramientas propuestas por el MOSEIB.

La situación descrita puede ser contrastada con uno de los pocos estudios recientes que se han enfocado en evaluar la realidad del MOSEIB al interior de ciertas comunidades; es el trabajo de Sánchez y Rhea (2020), y su aproximación a las perspectivas de los y las docentes

de dichas comunidades. Este trabajo de enfoque cualitativo, permitió identificar que uno de los principales problemas que existe en torno al MOSEIB, es la escasa capacitación en educación intercultural bilingüe que tienen los y las docentes.

Por otra parte, y en cumplimiento del **segundo objetivo específico** de este estudio, se identificaron las características sociodemográficas de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, reportándose que la edad mínima reportada fue de 23 años y la máxima de 60; a su vez, la mayoría de los docentes se ubican principalmente entre los 31-40 años. Esta caracterización no difiere significativamente de otras investigaciones como González (2015), Fermoselle (2015), Puente et al. (2017) o AdibElmkhait (2019), en las que la población docente presentó rasgos sociodemográficos similares.

En tal caso, la identificación de las características sociodemográficas resulta importante, pues contribuye a obtener una descripción del equipo docente que labora en las instituciones analizadas; al tiempo que, los resultados pueden cruzarse con otras variables y encontrar inferencias futuras. Con respecto a la franja de edad en la que se encuentra la mayoría de los docentes, puede traerse a colación los resultados de un estudio realizado por Goldhaber et al. (2011), en EE.UU., quienes encontraron que los docentes más efectivos en cuanto a la mejora del rendimiento académico de sus estudiantes tienen en promedio entre 36 y 50 años de edad. Para este estudio, los autores utilizaron datos de Washington State para examinar las trayectorias profesionales de los docentes y su relación con la calidad y la persistencia en el aula.

Futuras investigaciones podrían ratificar o refutar la idea de que los docentes de ciertas edades (en las que se combinan formación, energía y experiencia) tienen un mejor desempeño que otros. Sin embargo, por ahora es importante tener en cuenta que el estudio de Goldhaber et al. (2011) se centró en una muestra específica de docentes en un estado de EE. UU., y que los resultados pueden no ser generalizables a otros contextos educativos o a otros países.

A su vez, con el fin de identificar las perspectivas y prácticas interculturales que realizan los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, de acuerdo al **tercer objetivo específico del presente estudio**; se procedió a la

aplicación de una serie de preguntas que permitieron identificar la manera en que, a criterio de los y las docentes, se está aplicando el currículo intercultural.

El promedio general en esta dimensión fue de 4,14, lo que debe interpretarse como un resultado positivo. Tal resultado se explica en razón de que los y las docentes, según sus propias respuestas, habrían incorporado a las clases los procesos que las nacionalidades indígenas han utilizado para la preservación de sus saberes, así como el hecho de que los y las docentes aborden en sus clases las prácticas comunitarias de los pueblos y nacionalidades, pues estas fueron las acciones que alcanzaron un puntaje mayor.

Esto último, resulta decisivo, pues tal como plantea Carrillo (2022), la incorporación de estos saberes en los currículos escolares permite que las nuevas generaciones de estudiantes indígenas conozcan, valoren y preserven su patrimonio cultural. A su vez, los saberes indígenas pueden ofrecer una perspectiva única y valiosa para abordar los desafíos y problemas actuales de la sociedad. Estos saberes se han desarrollado a lo largo de los siglos y contienen conocimientos sobre la naturaleza, la agricultura, la medicina, la espiritualidad y la vida comunitaria que pueden ser de gran relevancia para enfrentar los desafíos ambientales, sociales y económicos de la actualidad.

Sin embargo, los resultados deben manejarse con cautela, pues el diálogo mantenido con los coordinadores técnico pedagógicos, quienes manifiestan un conocimiento directo de lo que ocurre realmente en los UECIBs no arrojó una descripción positiva de lo que está ocurriendo actualmente en estas instituciones. Por lo contrario, las falencias descritas en los párrafos previos de esta discusión, dejan entrever que la aplicación del currículo intercultural todavía es una práctica por cumplirse.

Respecto a la determinación de si existen diferencias significativas –o no– en el grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe, a partir de las variables: género, autodefinición étnica, nivel de formación y experiencia profesional, en referencia al **cuarto objetivo específico** del presente estudio, se pudo constatar que no existen diferencias en sensibilidad en ninguna de las variables.

Aunque son escasos los estudios recientes que hayan establecido correlaciones semejantes, se pudo identificar la investigación de AdibElmkhait (2019), quien llevó a cabo una investigación de alcance correlacional en la ciudad de Almería y en su provincia, con 25

docentes, en la cual tampoco encontró correlación estadística entre el género o los años de docencia.

Con base en estos resultados se puede señalar que no se verifica la hipótesis planteada al inicio del presente estudio, y en tal sentido, se concluye que los diferentes niveles de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe no están relacionados al género, el nivel de formación y la experiencia profesional de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal. Por tanto, se requieren futuras investigaciones, acaso con una muestra poblacional mayor y en contextos geográficos más amplios, para determinar la correlación entre las variables sociodemográficas y los niveles de sensibilidad intercultural. Por ahora, la sensibilidad intercultural dependería de otros factores, que deben ser determinados por futuras investigaciones.

Finalmente, y en cumplimiento del **objetivo general del presente estudio**, que hacía referencia a determinar el grado de sensibilidad intercultural y de aplicación general del currículo intercultural bilingüe de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, se obtuvo que el promedio general obtenido en REP es de 4,34, es decir, se confirma que el nivel de sensibilidad intercultural de los maestros investigados es alto. Tal resultado cabe explicarse en los puntajes, así mismo altos en aspectos como el gusto por relacionarse con personas de otras culturas, el respeto a los valores de las personas de otras culturas o el respeto las formas en que se comportan las otras culturas.

Los resultados obtenidos por los maestros que laboran en las UECIBs del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, coinciden con los de otra investigación –una de las pocas– que midieron la sensibilidad intercultural de población docente. Así, Fermoselle et al. (2015) también evidenciaron actitudes muy favorables hacia la interacción y contacto con personas procedentes de culturas diferentes a la propia por parte del profesorado español.

Sin embargo, el alto nivel de sensibilidad intercultural de los y las docentes no implica necesariamente que estos apliquen el MOSEIB y sus instrumentos. A través del diálogo con los coordinadores se pudo constatar que existe poco conocimiento por parte de muchos de los profesionales de la educación respecto a las especificaciones pedagógicas, estratégicas

y aplicativos de estas herramientas. Así mismo, no existe un seguimiento adecuado a sus procesos de implementación por parte de las entidades y funcionarios responsables, lo que limita su impacto en los UECIBs del distrito investigado.

A manera de reflexión final, pueden sugerirse varios factores que podrían explicar por qué los docentes con alta sensibilidad intercultural no aplican necesariamente las herramientas interculturales en sus prácticas profesionales: es posible que los maestros no hayan recibido suficiente capacitación y formación en herramientas interculturales y cómo aplicarlas en el aula. Si no están familiarizados con estas herramientas, pueden sentirse inseguros o desconcertados al intentar utilizarlas. A su vez, los sistemas educativos y las escuelas a menudo están estructurados de una manera que no fomenta la diversidad y la inclusión. Las políticas y prácticas educativas pueden ser limitantes para los docentes que deseen adoptar un enfoque intercultural. Además, la cultura y los valores de la escuela y la comunidad pueden no estar alineados con los principios interculturales.

De igual manera, los docentes podrían tener prejuicios o sesgos inconscientes que dificultan la aplicación de herramientas interculturales en su práctica. Por ejemplo, pueden tener expectativas implícitas sobre cómo deberían comportarse los estudiantes o pueden tener ciertos estereotipos en su mente sobre las culturas de los estudiantes. Finalmente, aunque los docentes pueden tener sensibilidad intercultural, es posible que no sientan la motivación o el compromiso para aplicar las herramientas interculturales en su práctica. Pueden estar enfocados en otros aspectos de la enseñanza o pueden sentir que no tienen el tiempo o los recursos para hacerlo.

En síntesis, para que los docentes con alta sensibilidad intercultural apliquen herramientas interculturales en su práctica, es necesario que tengan la capacitación y formación adecuadas, que las barreras estructurales y culturales sean abordadas, que se trabaje en la conciencia de los prejuicios y sesgos inconscientes y que se sientan motivados y comprometidos para hacerlo.

No existen diferencias significativas en el grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe, a partir de las variables: género, autodefinición étnica, nivel de formación y experiencia profesional. Por tanto, no se confirmó la hipótesis planteada al inicio de esta investigación. Este resultado es interesante ya que se esperaba

encontrar alguna relación entre las variables mencionadas y el grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe.

La hipótesis planteada sugería que los docentes que se autodefinían como pertenecientes a un grupo étnico, las mujeres, los docentes con mayor nivel de formación y los que tenían más experiencia profesional serían más sensibles interculturalmente y aplicarían el currículo intercultural bilingüe de manera más efectiva. Sin embargo, la falta de diferencias significativas sugiere que estas variables no influyen de manera significativa en la sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe. Esto indica que es necesario profundizar en otras variables que puedan estar influyendo en la aplicación efectiva del currículo intercultural bilingüe por parte de los docentes.

Conclusiones

- El estudio realizado en el distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal reveló que los y las docentes presentan un nivel alto de sensibilidad intercultural, lo cual es un aspecto positivo para promover la inclusión y diversidad en el aula. Sin embargo, también se encontró que, a pesar de la alta sensibilidad intercultural, la aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y sus estrategias es insuficiente. Esto sugiere que la sensibilidad intercultural en sí misma no es suficiente para promover una educación verdaderamente intercultural.
- Los y las docentes necesitan no solo tener sensibilidad intercultural, sino también poseer conocimientos y destrezas que les permitan aplicar efectivamente el MOSEIB y sus estrategias en su práctica pedagógica. Por lo tanto, es importante que los y las docentes reciban capacitación y formación continua en estrategias y herramientas interculturales para poder aplicarlas efectivamente en su práctica.
- Se requiere desarrollar habilidades para identificar y abordar los prejuicios culturales y los estereotipos en el aula, así como también habilidades para diseñar y adaptar currículos y materiales educativos que reflejen y valoren la diversidad cultural.
- Se identificaron a través del estudio debilidades y barreras como: la falta de inclusión por parte de la propia comunidad, la escasa aplicación de conocimientos ancestrales propios de la zona, la ausencia de revisión e integración de los currículos, el poco seguimiento por parte del Ministerio de Educación, el desinterés por fortalecer el idioma, las limitaciones en el acceso a materiales didácticos que promuevan la interculturalidad y la falta de capacitaciones al personal docente.
- Es importante destacar que estas barreras son el resultado de una deficiente formación académica de los y las docentes, no solo en términos de educación intercultural, sino también en cuestiones pedagógicas y didácticas en general.
- La falta de inclusión por parte de la propia comunidad puede ser el resultado de prejuicios culturales y estereotipos arraigados en la sociedad. Por lo tanto, es necesario sensibilizar a la comunidad en general acerca de la importancia de la

educación intercultural y su impacto positivo en la formación de ciudadanos y ciudadanas más tolerantes y respetuosos de la diversidad cultural.

- Según los resultados obtenidos en este estudio, las características sociodemográficas de los docentes no influyen significativamente en el grado de sensibilidad intercultural que poseen. Esto sugiere que otros aspectos más institucionales o estructurales podrían estar influyendo en la aplicación de prácticas interculturales en las aulas.
- La falta de capacitación y de recursos educativos, así como la falta de políticas claras y efectivas en materia de educación intercultural, pueden ser barreras significativas para el desarrollo de prácticas interculturales efectivas en el aula, independientemente de las características sociodemográficas de los docentes. Estos resultados no invalidan la importancia de tener en cuenta las características sociodemográficas de los docentes en la implementación de la educación intercultural. Sin embargo, es necesario centrarse en otros aspectos más fundamentales para promover una educación intercultural efectiva en el aula.
- Se ha constatado que no se aplican satisfactoriamente las herramientas propuestas por el MOSEIB; lo que conlleva a que no se esté concretando una verdadera educación intercultural al interior de las aulas. Se concluye que los propios docentes desconocen o no están debidamente capacitados respecto a estas herramientas propuestas por el MOSEIB.
- Respecto a la aplicación del currículo intercultural, los y las docentes estarían incorporado en sus clases procesos que las nacionalidades indígenas han utilizado para la preservación de sus saberes, así como prácticas comunitarias de los pueblos y nacionalidades. No obstante, e criterio de los coordinadores técnico pedagógicos señalan falencias que evidencian que la aplicación del currículo intercultural todavía es una práctica por cumplirse.
- No existen diferencias significativas en el grado de sensibilidad intercultural y aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe, a partir de las variables: género, autodefinición étnica, nivel de formación y experiencia profesional. Por tanto, no se confirmó la hipótesis planteada al inicio de esta investigación.

Recomendaciones

- Se sugiere a las autoridades distritales y directivos de los UECIBs del distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal, desarrollar programas de formación continua dirigidos a maestros, que aprovechen su alta sensibilidad intercultural y que los involucren en el diseño de proyectos en los que la interculturalidad se constituya en el eje articulador. Para ello, los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación serán puestos a su consideración; lo que les servirá a los UECIBs como punto de partida para los futuros planes de capacitación.
- Se recomienda a las instituciones universitarias y demás centros de formación docente, enfocarse en la consolidación de la práctica de docentes para que mejoren su sensibilidad intercultural, a la vez que desarrollen sus capacidades en los elementos técnicos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se sugiere a los directores de los departamentos de investigación coordinar futuros proyectos en contextos educativos, geográficos, sociales, económicos y culturales distintos al estudiado; al tiempo que las mediciones que se realicen se sustenten en herramientas estadísticas y en la observación científica, así como en muestras mayores.
- Finalmente, se recomienda implementar estrategias de trabajo que ayuden a enfrentar la falta de aplicación de las herramientas interculturales y fomenten un ambiente educativo inclusivo y participativo. Una estrategia que podría ser efectiva para abordar este desafío es la implementación de comunidades de aprendizaje profesionales. Estas comunidades consisten en grupos de docentes que trabajan juntos para mejorar la calidad de la educación en sus escuelas.
- A través de la colaboración y el intercambio de conocimientos, los docentes pueden adquirir nuevas habilidades y técnicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas. Se pueden seguir los siguientes pasos: identificar a los docentes interesados en participar en la comunidad de aprendizaje profesional; establecer metas y objetivos claros para la comunidad, como mejorar la aplicación de herramientas interculturales en el aula y programar reuniones regulares para discutir temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje intercultural bilingüe.

Referencias

- Acosta, G. y Navarro, M. (2018). Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente*, 21(40), 186-221. <https://pdfs.semanticscholar.org/f48e/96c29a751ec6a6c77e8e759eded72100eb8f.pdf>
- AdibElmkhait, A. (2019). *La interculturalidad en el aula: sensibilidad intercultural, motivación hacia el aprendizaje y creencias culturales en el profesorado*. (Tesis de grado. Universidad de Almería) http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/8084/TFG_ADIB%20EL%20MKHAIT,%20AMAL.pdf?sequence=1
- Aguado, O., Borrero, M. y Pérez, P. (2014). La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural: Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307-317. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/44679/44548>
- Aguado, O., Borrero, M. y Quiñones, N. (2012). La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. *Jóvenes y Trabajo Social*, 37, 37-51. https://www.researchgate.net/profile/Andres-Astray/publication/233834333_El_trabajo_social_con_jovenes_y_la_problematizacion_de_la_categoria_juventud/links/0fcfd50bf975e26396000000/El-trabajo-social-con-jovenes-y-la-problematizacion-de-la-categoria-juvent
- Agudelo, N. y Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382009000100006
- Ansión, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En J. Ansión y F. Tubino, *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (págs. 37-62). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Arispe, V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Caracol*, 60(20), 166-187. doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7888745.pdf>
- Ayala, C. (2020). Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 370-386. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000300370
- Ayala, C., Sanabria, F., Aldana, J., Colina, F. y Albites, J. (2019). Competencias interculturales en el proceso de formación en investigación en una universidad privada de Lima, Perú. *Revista Espacios*, 40(44). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n44/19404413.html>
- Benavente, G. y Gill, J. (2019). The promise of trans critique: Susan Stryker's queer theory. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 25(1), 23-28. <https://doi.org/10.1215/10642684-7275222>
- Bennett, M. y Bennett, M. (1993). Intercultural sensitivity. Principles of training and development. *Portland State University*, 25(21), 185-206. https://www.researchgate.net/profile/Milton-Bennett-2/publication/344750735_Developing_Intercultural_Sensitivity_An_Intercultural_Approach_to_Global_and_Domestic_Diversity/links/5f8da28d458515b7cf8b8753/Developing-Intercultural-Sensitivity-An-Intercultura
- Bonilla, A., Martínez, M. y Suárez, K. (2019). *Proyecto de estrategias de apropiación cultural enfocado en la comunidad afrodescendiente en México*. (Universidad Católica de Colombia) <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/24207/1/TRABAJO%20MISION%20ACADEMICA%20MEXICO-1.pdf>
- Bravo, T. (2015). *Sensibilidad intercultural en los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Huánuco-2015*. (Tesis de grado. Universidad de Huánuco) https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UDHR_9759bc6978fcffdce44fb76bd15c6fd5

- Bravo, T. (2018). *Sensibilidad intercultural en los estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad de Huánuco - 2015*. (Universidad de Huánuco) http://repositorio.udh.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1232/T047_47477843_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrillo, F. (2022). Pedagogía Andina y Curriculum por saberes. *Revista Identidad*, 8(1), 40-48. doi:<https://doi.org/10.46276/rifce.v8i1.1464>
- Cuadros, L. y Chancay, C. (2021). La interculturalidad en el contexto educativo: Análisis sistemático. *Domino de las Ciencias*, 7(6), 684-701. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6>
- Dietz, G. (2018). Interculturality. *The International encyclopedia of anthropology*, 1-19. doi:, 1-19.
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 275-288. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7599945.pdf>
- Fabregas, M. y Kelsey, K. (2012). Evaluación de cambios en sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios de cuatro instituciones estadounidenses que participaron en el programa de verano de inmersión al español en Puebla, México. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo*(19), 97-117. <http://scripta.scimago.es/bitstream/handle/20.500.12552/4326/R0010503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fermoselle, E., Castellano, C., Osma, J. y Crespo, E. (2015). La sensibilidad intercultural en la comunidad universitaria de la Universitat Jaume I. *Ágora de Salut*, 1(24), 313-324. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/118546/25_Elena_Fermoselle,_Christian_Castellano,_jorge_J._Osma.pdf?sequence=1
- Fonseca, G. (2022). Para entusiasmarse con la Educación Intercultural Bilingüe. *Llalliq*, 2(2), 1-10. doi:<http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/llalliq/article/download/967/1058>

- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de psicodidáctica*, 16(2), 33-48. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/998/1597>
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf>
- Goldhaber, D., Gross, B. y Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57-87. doi: <https://doi.org/10.1002/pam.20549>
- Gómez, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000100002&script=sci_arttext&tlng=pt
- González, I. (2015). *Estudio exploratorio acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela*. (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona) <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/312853/igm1de1.pdf?sequence=1>
- González, E. y Reyes, C. (2019). Validación de la Escala de Sensibilidad Intercultural en Estudiantes Universitarios Ecuatorianos. *17th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology, LACCEI 2019*. Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institutions. doi:<https://doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.162>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huaiquimil, A., Mellado, M. y Cubo, S. (2019). Sensibilidad intercultural y actitud hacia la diversidad cultural en contexto escolar. *Revista Inclusiones*, 6, 211-229.

<http://revistainclusiones.org/pdf35/13%20VOL%206%20NUM%203%20ESPECIAL2019JULSEP19INCL.pdf>

Huaiquimil, A., Mellado, M. y Cubo, S. (2019). Sensibilidad intercultural y actitud hacia la diversidad cultural en contexto escolar. *Revista Inclusiones*, 211-229. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1977>

Iza, K. (2018). Validación de un cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural en el alumnado de Educación Superior. *Revista de Investigación Talentos*, 5(2), 60-67. doi:<https://talentos.ueb.edu.ec/index.php/talentos/article/download/43/65>

Lagos, P. y Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*(56), 1-10. doi:<https://journals.openedition.org/polis/19337>

Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84. doi:<https://doi.org/10.1174/113564010790935240>

López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*(20), 17-85. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24842/rie20a02.pdf?sequence=1>

Malliquina, S. (2022). Los pueblos indígenas del Ecuador desde la perspectiva del estado: un análisis crítico a partir del paro nacional de 2022. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(5), 519-538. doi:<https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/download/322/433>

Mendoza, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. *Alejandro Mendoza Orellana. InterculXIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, (págs. 2429-2446). Santiago de Compostela. <https://shs.hal.science/halshs-00532559/document>

- Micó, P., Cava, M. y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educar*, 55(1), 39-57.
https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2019v55n1/educar_a2019v55n1p39.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Lineamientos Pedagógicos para la Implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). *Currículo Intercultural Bilingüe*.
<https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CURRICULO-EIB-288-PAGINAS.pdf>
- Moreno, D. y Pino, Y. (2022). Estereotipos de género en la escuela: estudio de caso con maestras de secundaria, Antioquia-Colombia. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*(17), 376-397.
https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/15683/Estereotipos_G%C3%A9nero_Escuela_Estudio_Caso.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Osma, J., Crespo, E. y Femoselle, E. (2010). Evaluación de la sensibilidad intercultural en la Universitat Jaume I: datos preliminares sobre una muestra de jóvenes estudiantes. *Revista Quaderns Digitals*, 1-10.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11075
- Pagano, R. (2008). *Estadística para las ciencia del comportamiento (Séptima ed.)*. México D.F.: Cengage Learning Editores.
- Peña, B., Tejada, I. y Truscott, A. (2019). *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Universidad de Los Andes.
- Pizarro, C. y Rubio, S. (2019). *La manifestación de sensibilidad intercultural de los docentes y la adaptación transcultural de los alumnos y alumnas inmigrantes. Estudio descriptivo de metodología mixta, en el Colegio Municipal Irma Sapiain Sapiain*. (Tesis de grado, Universidad Viña del Mar)

https://repositorio.uvm.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12536/1065/TESIS%20Pizarro%20Rubio_C%20S_.pdf?sequence=1

Pizarro, C. y Rubio, S. (2019). *La manifestación de sensibilidad intercultural de los docentes y la adaptación transcultural de los alumnos y alumnas inmigrantes. Un estudio descriptivo de metodología mixta, en el colegio municipal Irma Sapiain de la comuna de La Calera.* (Universidad Viña del Mar) https://repositorio.uvm.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12536/1065/TESIS%20Pizarro%20Rubio_C%20S_.pdf?sequence=1

Puente, F., Méndez, A. y Matínez, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6545220.pdf>

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortes, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>

Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 172-180. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/download/162/263>

Rodríguez, B. y Becerril, V. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles educativos*, 36(145), 206-212. doi:https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300013

Rodríguez, R. (2018). Intercultural sensitivity among university students: measurement of the construct and its relationship with international mobility programmes. *Cultura y Educación*, 30(1), 177-204. doi:<https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1435095>

Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 10(2), 115-133. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>

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

Sanhueza, S. y Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. <https://revistas.um.es/rie/article/download/94391/103021>

Sanhueza, S., Cardona, C. y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos*, 34(136), 8-22. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a2.pdf>

Sanhueza, S., Cardona, M., Herrera, V., Berlanga, M. y Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264. <https://www.redalyc.org/journal/339/33968022004/33968022004.pdf>

Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100008&script=sci_arttext

Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 353-372. <https://revistas.um.es/rie/article/download/96891/93071>

Villa, S. y Fernández, C. (2005). *Dianóstico de la sensibilidad intercultural de los profesores de ciencias sociales del noveno de básica de colegios públicos y privados del área urbana de Quito*. (USFQ) <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/250>

Anexo A. Cuestionario de evaluación de la sensibilidad intercultural dirigido a docentes de unidades educativas comunitarias del Distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal.

NOTA: la presente ficha ha sido adaptada de Iza (2018)

Objetivo: Recabar información de los y las docentes de las unidades educativas comunitarias del Distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal; para medir su sensibilidad intercultural.

Indicaciones: Marque con una (X) la opción que corresponda de acuerdo a la pregunta.

Sección A. Sensibilidad intercultural

1. Le gusta relacionarse con personas de culturas diferentes a la suya.

Sí ()

No ()

2. Considera que las personas de otras culturas son de mentalidad cerrada.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

3. Está bastante seguro de sí mismo durante la interacción con personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

4. Le resulta difícil expresarse frente a personas de diferentes culturas.

Sí ()

No ()

5. Sus pensamientos son claros al interactuar con personas de otras culturas.

Sí ()

No ()

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

15. Tiene la mente abierta a personas de otras culturas.

Sí () No ()

16. Es muy observador cuando interactúa con personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

17. A menudo se siente inútil cuando interactúa con personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

18. Respeta las formas en que se comportan las personas de otras culturas.

Sí () No ()

19. Trata de obtener tanta información como pueda al interactuar con personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

20. Está abierto a aceptar las opiniones de personas de otras culturas.

Sí () No ()

21. Es sensible a los significados sutiles transmitidos por personas de otras culturas durante una interacción.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

23. Cree que su cultura es mejor que las otras.

Sí () No ()

24. A menudo da respuestas positivas a personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

25. Evita aquellas situaciones en las que tendrá que tratar con personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

26. A menudo manifiesta su comprensión a personas de otras culturas, por medio de señales verbales o no verbales.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

27. Tiene la sensación de disfrutar de las diferencias que encuentra en personas de otras culturas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

Sección B. Cuestionario sobre la aplicación práctica del currículo intercultural bilingüe dirigido a autoridades de las unidades educativas comunitarias del Distrito 03D02 Cañar-Tambo-Suscal

1. En las clases se recuperan y revitalizan los saberes y conocimientos de los pueblos y/o comunidades.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

2. Se potencian los procesos propios que las nacionalidades indígenas han utilizado para la preservación de sus saberes.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

3. Se destacan los aportes científicos y tecnológicos desde las prácticas de los pueblos y nacionalidades, en el marco de la educación para la vida.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

4. Durante el desarrollo de las clases se fortalecen las prácticas comunitarias en los pueblos y nacionalidades.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

5. En ciertas materias se recuperan las prácticas de cultivo agroecológico.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

6. En las clases de cosmovisión andina se incorporan los problemas y estrategias que los pueblos y nacionalidades tienen para la defensa de su territorio.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Incierto ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

Anexo B. Modelo de consentimiento informado para participantes

Cuenca, agosto de 2021

Estamos desarrollando un proyecto de investigación, bajo el título: SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN LOS Y LAS DOCENTES DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS COMUNITARIAS DEL DISTRITO 03D02 CAÑAR-TAMBO-SUSCAL, que esperamos permita traer beneficios para toda la comunidad de estos sectores.

En concreto, su participación sólo le llevará quince minutos de su tiempo, siendo completamente anónima y confidencial.

Se aplicará el Cuestionario para el análisis de la sensibilidad intercultural (Iza, 2018). Si en cualquier momento de la investigación usted desea contar con alguna información sobre los resultados, o tuviera alguna duda, puede enviarnos un correo electrónico a la siguiente dirección: wilsonreamullo@yahoo.es.

El tratamiento de sus respuestas será con fines exclusivamente de investigación y para la publicación en un trabajo de maestría. En todo momento, los datos serán tratados siguiendo la Ley Orgánica de Protección de Datos 3/2018. Este proyecto se lleva a cabo siguiendo las normas dictadas por la Declaración de Helsinki (52^{ava} Asamblea General, Edimburgo, Escocia, octubre 2000), y según la legislación vigente, contando con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Cuenca.

Le recordamos la importancia de su participación en este estudio y le agradecemos su colaboración en el mismo.

.....

En estas condiciones, una vez leído este documento, entiendo que mi participación es voluntaria

AUTORIZO el uso de la información recogida.

Agradeciendo de antemano su colaboración en esta investigación, reciban un cordial saludo.

Firma: _____

Wilson José Rea Mullo

Nombre: _____

N° de cédula: _____

Anexo C. Guía de entrevista semi estructurada virtual dirigida a responsables de las comisiones técnico-pedagógicas de las unidades educativas.

La presente entrevista semi-estructurada es parte de la investigación “Sensibilidad y la práctica intercultural en los docentes de las unidades educativas comunitarias del Distrito 03d02 Cañar-Tambo-Suscal”. Su objetivo es identificar las perspectivas y las prácticas de los y las docentes frente a los procesos de Educación Bilingüe Intercultural, con base en el MOSEIB.

A. Interculturalidad

1. A su criterio, ¿de qué manera se relacionan la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe?
2. ¿Cuáles son las acciones que su institución ejecuta para promover la interculturalidad?
3. ¿Cuáles son las barreras que se presentan en su institución para asegurar la interculturalidad al interior de la misma?

B. MOSEIB

4. ¿Qué acciones y estrategias desarrollan los docentes para alcanzar la recuperación y revitalización de saberes y conocimientos de los pueblos y/o comunidades?
5. ¿Cuáles son las estrategias implementadas por los docentes que contribuyen a la preservación de saberes?
6. ¿De qué manera los aportes científicos y tecnológicos de pueblos y nacionalidades se incorporan a la planificación curricular y al desarrollo de las clases?
7. ¿Qué acciones asumen los docentes con sus estudiantes, que contribuyen al fortalecimiento de las prácticas comunitarias?
8. ¿Cuáles son las estrategias y actividades que tanto la institución como los docentes han implementado para la recuperación de las prácticas de cultivo agroecológico?

9. ¿De qué modo se han incorporado a los planes de clase los problemas y estrategias que los pueblos y nacionalidades tienen para la defensa de su territorio?

C. Sensibilidad intercultural

10. ¿Qué es para usted la sensibilidad intercultural?
11. ¿Cuándo puede decirse que un docente posee (o no) sensibilidad intercultural?
12. En su institución: ¿De qué manera se promueve, fortalece y/o afianza la sensibilidad intercultural de los docentes?
13. ¿Qué contenidos de las mallas curriculares ayudan a promover, fortalecer y afianzar la sensibilidad intercultural de los docentes?}
14. ¿Qué limitaciones (presupuestarias, educativas, culturales, etc.) presentes en su institución impiden el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes?

Anexo D. Listado de siglas y acrónimos

CECIB: Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe.

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

UECIB: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe

REN: Respuesta emocional negativa hacia la relación intercultural

REP: Respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural