

Los atributos culturales y los contextos de aprendizaje, un continuum socioeducativo

Máximo, Gómez-Castells^{1*}; Fabiola, Cando-Guanoluisa²; Sara, Moya-Moya³

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia de los atributos culturales en el proceso educativo desde una lectura socioeducativa, propósito que se desplegó en la Unidad Educativa Rioblanco Alto y la Escuela de Educación Básica Fausto Espinoza Pinto. La investigación corresponde a un enfoque mixto de nivel exploratorio. Los datos cualitativos diagnosticados se correlacionaron con datos cuantitativos para explicar con un enfoque transdisciplinar, las manifestaciones empíricas del tema. La estrategia metodológica empleada se basó en la revisión bibliográfica, la observación científica, la entrevista, la encuesta y un análisis hermenéutico para la comprensión de la información. Los datos muestran que los atributos culturales son obviados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual crea una hegemonía que ignora las potencialidades de la diversidad cultural de los estudiantes; comportamiento que produce un proceso de aculturación que fractura la identidad de los actores portadores de la simbolización y el conocimiento ancestral. Este efecto tiene como origen la reducida dimensión de las competencias culturales de los docentes quienes desconocen el procedimiento pedagógico para fortalecer este rasgo de la identidad.

Palabras claves: atributos culturales, contextos de aprendizaje.

Cultural attributes and learning contexts, a socio-educational continuum

Abstract

The main aim of this research was to determine the incidence of cultural attributes in the educational process from a socio-educational reading, a purpose that was displayed in the Educational Unit Rioblanco Alto and the Fausto Espinoza Pinto School of Basic Education. The research corresponds to a mix-method approach of exploratory level. The qualitative data was correlated with quantitative data to explain, with a transdisciplinary approach, the empirical manifestations of the subject. The methodological strategy used was based on the bibliographical review, scientific observations, an interview, the survey and a hermeneutical analysis for the understanding of the information. The data shows that cultural attributes are obviated in the teaching-learning process, which creates a hegemony that ignores the potentialities of cultural diversity of students; a behavior that produces a process of acculturation that fractures the identity of the actors who carry symbolization and ancestral knowledge. This effect has as its origin in the reduced dimension of the cultural competences of the teachers who do not know the pedagogical procedure to strengthen this feature of the identity.

Key words: cultural attributes, teaching-learning process.

Recibido: 21 de octubre de 2019

Aceptado: 19 de febrero de 2020

¹ Docente de la Universidad Técnica de Cotopaxi; Latacunga-Ecuador; maximo.gomez@utc.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0002-4685-3477>

² Docente de la Universidad Técnica de Cotopaxi; Latacunga-Ecuador; fabiola.cando@utc.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0002-6170-5325>

³ Docente de la Unidad Educativa "General Leonidas Plaza Gutiérrez"; Latacunga-Ecuador; sarita.moya2013@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3496-0678>

* Autor para correspondencia: maximo.gomez@utc.edu.ec

I. INTRODUCCIÓN

En el debate sobre la funcionalidad de la identidad cultural emerge la especificación que desempeña al sentido de la vida, donde se visiona la epistemología del concepto de atributo cultural. Pensar en atributos como expresión de la vida identifica su trascendencia y sintetiza que la cultura confiere sentido humano a nuestras vidas (Gómez García, 2000). Alcance que subraya la necesidad de asumir una actitud hacia lo cultural, con vista a facilitar el redimensionamiento de lo humano. La identidad se sustenta en el atributo cultural cual mecanismo con que el individuo se humaniza; es decir que la cultura redimensiona toda la vida social (Giménez, 2009). La ciencia social considera así al sentido de la vida cual conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (Castells, 1998). El continuum (sentido-atributos) que este autor devela ilustra el papel de la conciencia del sujeto como reconocimiento del rol de los atributos culturales cual dispositivo generatriz de las racionalidades emocionales del ser social.

El presente estudio se ancla en los supuestos vistos para explicar los factores determinantes de una educación caracterizada por el respeto a la diversidad cultural. Sistema educativo que se fundamenta en la evolución cultural como proceso donde no ha cesado de producirse una gran diversidad de formas y sistemas (Gómez García, 2000) que representan la historia del hombre. De modo que los atributos pueden apreciarse cual complejo de conocimientos, creencias, arte, moral y costumbres, capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de una sociedad” (Arqhys, 2011, p. 12); una visión que ilustra el rol formativo de la cultura, destacable en una región con diversidad donde adquiere relevancia la aprehensión y comprensión del entramado cultural, como parte de la identidad del sujeto (Sánchez, 2018).

Ese rol expresa que, mediante la cultura, el proceso de enseñanza aprendizaje se enriquece en los comportamientos, en la construcción de significado y en el desempeño académico de los estudiantes (Muñoz, Ávila y Grisales, 2014; Arenas y Fernández, 2009). El componente cultural resulta un elemento trascendental en la labor docente. En el Ecuador, una de las necesidades básicas en las instituciones del sistema educativo es el empleo de una metodología para la integración de los estudiantes de diversas etnias, razas, culturas y ámbitos geográficos. Si bien es cierto, la Legislación Educativa

impulsa una educación inclusiva e intercultural, en la práctica, la gestión escolar y pedagógica no favorecen tal integración.

El ámbito académico donde se origina este reto ha debatido el concepto de la interculturalidad, visto como diálogo entre culturas (Manzo y Westerhout, 2003), posición que parte de un equilibrado entendimiento cultural. Esta postura exige una evaluación del currículo y la vida cotidiana de la escuela, así como un diagnóstico de lo asociado a lo indígena (2003). Dicha indagación tiene como fuente el conflicto que representa enseñar en el ámbito rural o urbano a diferentes poblaciones culturales en una sociedad que vive un proceso de transculturación mediante diversas formas de educación y generado comportamientos estratégicos en los estudiantes que mimetizan el entorno, sepultando su cultura ancestral.

Las ciencias de la educación han producido argumentos que revelan el marcado carácter colonial y centrista de los modelos educativos, hecho que identifica a los docentes como la brecha principal que debe ser zanjada para alcanzar una objetiva educación intercultural. En las estrategias formativas desplegadas en algunos países se reconoce la dimensión cultural sobre la base de socializar la historia y el desarrollo cultural de las poblaciones indígenas, el uso de herramientas viables para la implementación, gestión y ejecución de proyectos de Educación Intercultural y el diseño de material didáctico para la Educación Intercultural (Manzo y Westerhout, 2003). Así mismo es necesario el fortalecimiento de las competencias interculturales en los actores principales del proceso docente educativo (Gómez, 2010).

La adopción de instrumentos legales que establezcan una protección a las culturas ancestrales ha constituido en América Latina un proceso que en la modernidad hace distintiva a la región, y democráticas a sus sociedades; se destacan al respecto Perú, Paraguay, Colombia y Ecuador por establecer la condición de oficial a la diversidad lingüística ancestral. Esta condición asigna labores a la educación en la formación de convicciones sobre la diversidad humana. Al identificar la educación intercultural, la UNESCO señala la existencia de una interculturalización de la educación como proceso tematizado en leyes de educación, proyectos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar y el intercambio con la comunidad y el contexto (Brown, 2017; Ungerfeld

y Morón, 2016). Para abordar tales asuntos la UNESCO (2017) desplegó acciones dirigidas a diagnosticar el estado del enfoque intercultural en los sistemas educativos, principalmente la igualdad en el diálogo y las condiciones como índices de avances hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa

El presente estudio entonces se orienta por los papeles que los maestros desempeñan con los atributos culturales para erigir el horizonte cultural del sistema educativo en los casos elegidos. Una visión sociológica posicionada en las estructuras de la comunidad estudiada para describir la formación educativa, asumida desde la diversidad, las prácticas de enseñanza-aprendizaje ejecutadas en consideración a las características culturales y el contexto de aprendizaje del estudiante y su micro sociedad. En este marco, se torna relevante el dialogo de saberes, las competencias académicas y culturales requeridas por el docente y el estudiante para una práctica educativa intercultural (Pérez y Argueta, 2011; Milán, 2011). Posicionamiento sustentado en comprender que la interculturalidad parte de una valoración del conflicto como oportunidad para el aprendizaje, y de su resolución como la posibilidad del reconocimiento de las convenciones de la cultura propia (Ruiz de Lobera, 2004). Esta comprensión se revela como un recurso metodológico que aplicará el estudio.

Las particularidades de la provincia de Cotopaxi son que el 24% de su población es indígena (INEC 2010). El impacto de este hecho demográfico se observa en los problemas en las relaciones interpersonales en los ámbitos educativos. Como ya se afirmó, la diversidad cultural en la organización escolar debe ser manejada metodológicamente, lo cual significa crear situaciones de aprendizaje donde se contrasten los códigos culturales diversos, que sometidos a procesos explicativos desarrollarían en los estudiantes capacidades intelectivas desde la diversidad cultural. Una oportunidad que transforma las exclusiones en un acto de reconocimiento cultural.

Visionar estas posibilidades metodológicas resuelve a la vez los efectos negativos de las discontinuidades culturales que se producen cuando el alumno que pertenece a otra etnia y área geográfica, es socializado en un contexto diferente (Guevara, 2013, p. 109). Definidas por este autor como experiencias discontinuas, dificultades escolares añadidas, obviada del aprendizaje vivencial, y escasa conexión de las pautas de comportamiento, daños que, advertidos, neutralizan

conflictos interculturales de gran trascendencia.

En la Unidad Educativa Rioblanco Alto y la escuela CDOP Fausto Espinoza Pinto estudian alumnos de diferentes etnias por lo cual existen dificultades en el proceso de interacción y comunicación, y se asume que está afectando la calidad del aprendizaje. En tal virtud se plantea dos preguntas de investigación.

¿Cómo inciden los atributos culturales en el aprendizaje de estudiantes con diversidad cultural en las instituciones estudiadas?

¿De qué manera favorece el proceso pedagógico del docente el aprendizaje de estudiantes con diversidad cultural en las instituciones estudiadas?

II. METODOLOGÍA

El paradigma de investigación asumido corresponde a un enfoque mixto. Para la recolección de los datos se procedió a observar el proceso de interacción y comunicación de los docentes y estudiantes en contextos de aprendizaje. Se observaron tres clases de diferentes asignaturas, el cambio de hora clase y el recreo mediante el uso de fichas de observación. Se estudió las experiencias de las docentes recogidas en las fichas anecdóticas; como parte de la estrategia metodológica fue realizada una entrevista en profundidad a los niños participantes. Finalmente, se aplicó una encuesta, adaptada de la investigación de Castro (2012), para evaluar el nivel de competencia cultural de los docentes. El método seleccionado para definir las unidades de estudio fue el método no probabilístico, considerando el criterio de accesibilidad de los participantes. Así la población de la investigación fue: 11 docentes y 16 estudiantes, cuatro por cada centro. Se establecieron dos grupos: 8 docentes de la Unidad Educativa “Rio Blanco Alto y 3 docentes en la escuela de Educación Básica “CBOP. Fausto Espinoza Pinto”. También se seleccionaron 4 estudiantes de diferentes género y etnia. Los datos aportados sirvieron para establecer una correlación entre lo cualitativo con lo cuantitativo para explicar los hechos desde un enfoque transdisciplinar.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sistema educativo ecuatoriano integra una visión intercultural; la Constitución declara la responsabilidad del estado en garantizar la educación intercultural bilingüe y promocionar el diálogo intercultural (Constitución, 2008). El concepto de interculturalidad con esas prácticas ha adoptado diferentes visiones,

algunos lo consideran como una actitud positiva hacia la comunicación entre personas de distintas procedencias (Ruiz de Lobera, 2004); mientras para otros es la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas (Brown, 2017); posturas que se sitúan en el comportamiento o en la conformación de relaciones sociales, hechos indicativos de una cuestión esencial: la interculturalidad es una dimensión a erigir. Para lo cual no debe obviarse que subyace la posibilidad de violencia simbólica, un estatuto donde algunos advierten que quienes la ejercen y quienes la acatan la desconocen (Pasquali y Poupeau, 2018) lo cual provoca una asunción natural y una conducta pasiva. Según los aspectos observados se pudo conocer que las características culturales producen un impacto en el aprendizaje, puede citarse al respecto el impacto negativo que ocurre en los centros estudiados:

- a. Existe un estereotipo que sitúa a los niños mestizos como más sabios que los indígenas; por ello, estos últimos afrontan dificultades para incluirse en actividades grupales.
- b. Los niños indígenas sufren burlas por errores de pronunciación del español durante exposiciones o participaciones orales;
- c. Por sus hábitos de aseo son discriminados los indígenas.

Estas son manifestaciones de acoso escolar que incide en su motivación por el estudio. Problemática subyacente que reproduce consciente o inconscientemente estereotipos negativos, lo cual conduce a utilizar estrategias en los estudiantes: ocultar su condición de indígenas, modificar su vestuario, hechos que dañan su autoestima e identidad.

La situación evaluada se inscribe en lo que algunos llaman acoso, maltrato o intimidación racista como otra forma de discriminación que sufren miles de pobladores, adultos y niños de los pueblos originarios, por el hecho de no pertenecer a la cultura hegemónica (Santiesteban, 2015, p. 3). A esto se agregan otros conflictos culturales como el uso de la lengua originaria. Las entrevistas revelan que las familias que hablan una lengua materna distinta al castellano, se sienten acosados, maltratados, intimidados y discriminados por su origen. En relación con esa postura algunos autores recomiendan fomentar en los docentes prácticas sociales de tolerancia, atención a la diversidad y configuración de espacios

para la interculturalidad y el pensamiento complejo maneras en se manifiestan las pedagogías emergentes latinoamericanas (Villagómez, 2017, p. 13).

El problema anterior no solo se relaciona con la interacción humana, sino también con el acceso al conocimiento, pues la incomunicación por el uso de códigos distintos limita la comprensión de los niños indígenas. Los docentes tienen conocimientos limitados del Kichwa, y ellos imposibilitan la ampliación de las explicaciones ante las dudas que puedan presentarse. La falta de estrategias formativas en lenguas originarias es una de las causas de que no se respeten el derecho a ser educado en su lengua nativa. Por ello se requiere políticas educativas nacionales que reconozcan la importancia de la enseñanza en la lengua materna del estudiante. En este sentido, vale mencionar el trabajo de la UNESCO (2005) que promueve estrategias educativas bilingües o plurilingües, basadas en el uso de la lengua materna.

Entre otras causas de los daños de la educación intercultural se encuentra las dificultades con la planificación curricular que hace el docente, pues utiliza en poca medida las ventajas que ofrece la diversidad cultural para enriquecer los procedimientos didácticos de reconocimiento de símbolos culturales. En las dos instituciones, los niños indígenas demuestran mayor conocimiento de la asignatura de Ciencias Naturales debido al acceso frecuente al medio natural y el conocimiento ancestral que sus padres les transmiten sobre la naturaleza y las prácticas agrícolas de siembra y cosecha en base a rituales (luna tierna, luna llena, solsticios), conocimiento no empleado suficientemente en el proceso educativo mediante un diálogo de saberes que permita la conjugación armónica entre el conocimiento indígena y el conocimiento científico como menciona Pérez y Argueta (2011). Posibilidad reconocida por la ciencia como un potencial didáctico, obsérvese lo que señala Ghiso cuando afirma:

“...el diálogo de saberes constituye un aprendizaje mutuo. Este busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida” (2000, p.2).

Al respecto conviene acotar que existe una paradoja

en las indagaciones realizadas, allí se señala que en las escuelas interculturales los indígenas obtienen las notas más bajas en Ciencias Naturales y ello se explica porque son evaluados desde una perspectiva de ciencia occidental (Pérez, 2015: 78), un olvido más de su cosmogonía.

En las relaciones sociales se suscitan situaciones con las conductas culturales entre niños indígenas y mestizos; los mestizos son más comunicativos, y debido a que constituyen mayoría se facilita la relación con sus pares étnicos y docentes, esto provoca una conducta de exclusión a sus compañeros indígenas. Las conductas culturales están orientadas por símbolos, la diferencia de universo simbólico puede estar produciendo esta fragmentación en la vida social. Los comportamientos son además diferentes, pues los niños indígenas asumen una actitud tímida y reservada en razón de locuacidad y posicionamiento grupal que manifiestan los mestizos; por ello, solo tienen mayor confianza y comunicación con los docentes de su misma etnia.

Algunos niños indígenas utilizan su vestimenta tradicional, mientras que otros están dejando de usarla para ser aceptados. Las tareas que asignan los padres de los niños indígenas producen actitudes con mayor poder en el hogar, tienen responsabilidades de adultos por ello a veces llevan a sus hermanos menores y animales domésticos a la escuela. Los fines de semana y feriados trabajan con sus padres; una realidad diferente a la de los niños mestizos quienes se entretienen en paseos, redes sociales y juegos informáticos. Los pueblos indígenas miran el trabajo como valor moral que hay que cultivar desde la niñez. Los indígenas tienen claramente interiorizados en su mente y espíritu tres preceptos morales: *ama shua, ama llulla y ama quella* que significan *no seas ladrón, no seas flojo, no seas mentiroso* (Hidalgo-Capitan, Guillén y Deleg, 2014). Las responsabilidades que tienen que asumir estos niños afectan el proceso académico ya que dedican poco tiempo a las tareas escolares.

Las actividades socioculturales se desarrollan en el ambiente educativo sin considerar la diversidad cultural de la institución, lo cual evidencia prácticas de aculturación donde los niños y docentes indígenas son sometidos a la cultura dominante poniendo en riesgo las costumbres tradicionales. Esta práctica simplifica la riqueza de la enseñanza y la parcializa desconociendo los universos simbólicos representados en los atributos culturales que portan las diferentes etnias. Teixidó

(2012) manifiesta que “Los niños y jóvenes en la escuela deben conocer y comprender la cultura y costumbres de su sociedad para conservarla y enriquecerla” (p. 9).

Finalmente se constató que los docentes de las instituciones estudiadas no poseen una formación cultural que les permita trabajar en contextos educativos con diversidad cultural; hay estudios en otros ámbitos que revelan una situación similar: elevado porcentaje de docentes con formación solo de bachiller (Aguavil y Andino, 2019, p. 83; Bastidas, 2015, p. 188) tales situaciones pueden dañar la implementación de procesos educativos y formativos en las instituciones aludidas. Una interesante colocación realiza Juris Típa (2018) cuando propone sea vinculada la docencia con la investigación y sugiere, entre otras cosas, incorporar al proceso formativo perspectivas como:

- a. Acceso de jóvenes de etnias a la educación superior
- b. Integración de los conocimientos ancestrales con los profesionales
- c. Valorización del idioma y la cosmovisión de las etnias
- d. Desarrollo y fortalecimiento docente en Educación Intercultural

En lo referido a las relaciones sociales son predominantemente establecidas entre estudiantes y docentes de la misma etnia, y muestran un guion de actuación excluyente con docentes de diferente etnia (en el caso de la institución donde hay docentes hispanos y bilingües). Los docentes mestizos cumplen su trabajo en los términos de competencias y jornada laboral, no tienen mucho apego afectivo por los niños indígenas; en cambio los docentes bilingües son más comprometidos con sus estudiantes, escuela y comunidad, aunque muchos de ellos no tienen una formación pedagógica amplia. Según Montero, (1999) el docente indígena, si bien es cierto conoce la lengua quichua, pero si no tiene formación profesional, no maneja la didáctica de cada una de las asignaturas para poder enseñar en la lengua materna. Mientras que el docente urbano o mestizo no maneja los códigos culturales de los pueblos indígenas, constituyéndose en un factor de enajenación de las tradiciones ancestrales de esos pueblos. El primero cuenta con la ventaja de pertenecer a la comunidad indígena, y el segundo cuenta con algunos recursos didácticos más, pero impone un modelo cultural ajeno

a ella, en estas circunstancias es necesario capacitar a los docentes para manejar de manera planificada esas diferencias culturales de sus estudiantes.

Desde esta óptica se puede manifestar que no existe una adecuada estrategia de las autoridades docentes para minimizar estos problemas. Los estándares de desempeño docente propuestos por el Ministerio de Educación (2012) plantean la responsabilidad de garantizar la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de cualquier diferencia, incluyendo las culturales. Esto significa que los docentes deben asumir un compromiso de capacitación en la diversidad cultural que los faculte con una adecuada competencia cultural. La competencia cultural es “un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea...” (Aguaded, Rubia, González y Beas, 2012, p. 379). La postura de este autor reafirma que los problemas de la educación intercultural se ubican en un adecuado proceso de organización escolar que dé prioridad a los conflictos manifestados en la relación mestizo indígena tanto de docentes como de estudiantes.

Los datos de la encuesta revelan que el nivel de competencia cultural de los docentes de las dos instituciones educativas difiere; en la Unidad Educativa "Rioblanco Alto" las estadísticas revelan un nivel medio, mientras que el nivel es bajo, según el instrumento de Castro (2012), en los docentes de la Escuela de Educación Básica "CBOP. Fausto Espinoza Pinto". Algunas de las razones de esta diferencia pueden ser que en el caso de la primera institución educativa la población estudiantil indígena pertenece a la misma etnia, por lo tanto, no hay motivos para conflictos. En la segunda escuela las características son diferentes: la zona geográfica muestra una diversidad de etnias en base al elevado número de pobladores rurales indígenas por ello hay más conflictos y tensiones entre estudiantes. Se detectó que hay docentes bilingües, pero que no están adecuadamente integrados, como ya se refirió.

La Escuela de Educación Básica "CBOP. Fausto Espinoza Pinto", institución ubicada en la parroquia Chugchilán del Cantón Sigchos, tiene una población donde un 99% pertenecen a la etnia indígena, mientras que en la Unidad Educativa "Rioblanco Alto" del barrio

Lasso, parroquia Tanicuchí, alrededor del 94, 21% de su población son mestizos. La diferencia advertida revela la magnitud de la formación continua en educación intercultural que debe desplegarse en cada una de las escuelas, según su problemática. Al respecto, conviene recordar que la estrategia que se asuman debe visualizar el papel de la familia ante esta problemática con vista a que se convierta en un factor que favorezca los propósitos interculturales de las instituciones; Leiva (2009) señala en esta dirección:

La formación del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. Sí bien es cierto que en los últimos años la situación ha mejorado, sigue predominando una formación de corte cognitivista centrada en el profesorado, dejando a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado, fuera de esa imprescindible formación para la convivencia intercultural. (p.4).

Una formación con una perspectiva intercultural que tome en cuenta la riqueza simbólica de los diversos pueblos y elimine toda clase de prejuicios, garantiza la calidad de la educación para todos.

IV. CONCLUSIONES

- Los atributos culturales producen un impacto en el aprendizaje debido a factores como: a) poca atención a los procesos de socialización efectiva entre grupos de diversas culturas, tanto en el aula como fuera de ella, b) bajo nivel de dominio del castellano por parte de los estudiantes y del quichua por parte de los docentes; lo cual dificulta el aprendizaje, c) escasas estrategias que potencialicen el dialogo de saberes y la preservación de la cultura de los estudiantes, y d) descuido de las tareas escolares por asumir responsabilidades del hogar. Los docentes obvian que los estudiantes del sistema educativo ecuatoriano vienen de diferentes contextos sociales, culturales y geográficos, por lo tanto, sus atributos culturales son heterogéneos y requieren un proceso pedagógico desde esa dimensión.
- La gestión escolar y pedagógica de los docentes no

garantiza una adecuada educación intercultural que minimice dificultades mencionadas anteriormente. Los docentes de las instituciones estudiadas necesitan desarrollar competencias culturales y procesos pedagógicos interculturales que den atención a la diversidad cultural en el aula favoreciendo la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar los universos simbólicos que los significan.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguavil Arévalo, J. M. y Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>.
- Aguaded, E., Rubia Ruiz, P., González Castellón, E. y Beas Mora, M. B. (2012), Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado, Iquitos, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Número Monográfico, Octubre, 2012, 156
171. Recuperado de <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art8.pdf>
- Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior*, 38(150), 7-18. Recuperado en 07 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602009000200001&lng=es&tlng=es.
- Bastidas Jiménez, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: un estudio de la demanda social. *Alteridad*. Revista de Educación DOI: 10.17163/alt.b10n2.2015.04.
- Brown, M. (2017). UNESCO, Oficina en Quito. Educación e Interculturalidad. Ecuador.
- Castells, M. (1998). La era de la información, Madrid: Alianza. España.
- Castro, A. (2012) La evaluación de las competencias culturales: Validación del inventario ICC. *Interdisciplinaria*, 29 (1), 109-132.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. Recuperado en 07 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-73722009000100001&lng=es&tlng=en.
- Gómez García, P. (2000). Globalización cultural, identidad y sentido de la vida. *Gaceta de Antropología*, No. 16, artículo 02 · Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090701.pdf>.
- Gómez Zermeño, M. G. (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. Recuperado en 07 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100002&lng=es&tlng=pt.
- Guevara, E. (2013). Acción cultural exterior: breve análisis del caso ecuatoriano. En: *Hacia un diálogo de saberes para el buen vivir y el ejercicio de los derechos culturales / coordinado por Ferrán Cabrero*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la Diversidad, Medellín: Universidad de Antioquia, <http://alfredogh@epm.net.co>.
- Hidalgo-Capitan, A. L., Guillén García, A. y Deleg Guazha, N. (2014). Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: Centro de Investigación en Migraciones, FIUCUH U y PYDLOS. Ecuador.
- INEC (2010) Resultados del CENSO 2010. Quito – Ecuador Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/>
- Leiva, J. (2012) La Formación En Educación Intercultural Del Profesorado y La Comunidad Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico. ISSN: 1989 -2446

- Manzo Guaquil, L. E. & Westerhout Morales, C. (2003). Propuesta Metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos. Viña del Mar: Cuadernos interculturales y del patrimonio. Año 1, N° 1, Chile. 81102011000100002&lng=es&tlng=.
- Millán Moncayo, Mária. (2011). Feminismos, postcolonialidad, descolonización: ¿del centro a los Márgenes? *Andamios*, 8(17), 11-36. Recuperado en 07 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632011000300002&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011) Estándares de desempeño docente. Propuesta para la discusión ciudadana. Quito- Ecuador.
- Montero. (1999). Indígenas y educación. La punta de un iceberg. Paris: Gaceta intercultural.
- Muñoz Agredo, S. M., Ávila Díaz, W. F. & Grisales, M.C. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. Universidad de Manizales: Plumilla Educativa, Núm. 13, Junio <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/rt/metadata/406/0>
- Pasquali, P. y Poupeau, F. (2018). La reproducción o el desencanto liberador. En La reproducción. Elementos para una teoría de sistemas de asignaciones. Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Pérez Orozco, C. E. (2015). Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica contra inconmensurabilidad. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana / Vol. 36 / No. 113, pp. 61-82. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DialogoDeSaberesEnElSistemaDeEducacionIndigenaProp-5679887.pdf>
- Pérez Ruiz, M. L. & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56. Recuperado en 07 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002&lng=es&tlng=.
- Revista ARQHYS. (2011). Características de la cultura. Equipo de colaboradores y profesionales de la revista ARQHYS.com. No. 07/<https://www.arqhys.com/general/la-cultura-y-sus-caracteristicas-esenciales.html>.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). Metodología para la formación en educación intercultural. Catarata. <https://www.catarata.org/.../metodologia-para-la-formacion-en-educacion-intercultural>.
- Santisteban, R. (2011) Acoso, discriminación y violencia racista en la escuela. Instituto Lingüístico de invierno. Recuperado de <https://nilavigil.com/2011/01/19/articulo-de-ruth-santisteban-sobre-acoso-discriminacion-y-violencia-racista-en-la-escuela/>
- Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C. & Mamani Morales, J. C. (2018). Educational national training, pedagogical practices and intercultural competences of the students of the undergraduate program of pedagogy at universidad de tarapacá. Northern of Chile. *Diálogo Andino*, (57), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- Teixidó, J. (2012) Celebración de las fiestas populares en la escuela Universitat de Girona Departamento de Pedagogía Grup de Recerca Bitàcora-GROC.
- Tipa, J. (2017). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Ungerfeld, R., & Morón, S. (2016). La investigación en la formación docente. Ideas para el debate. *Intercambio*, 3(2), 54-66. Recuperado de <https://goo.gl/AqG6op>.
- UNESCO (2005), Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina, Santiago, Salesianos Impresores S.A.