UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

La interculturalidad en el texto escolar de Lengua y Literatura y en la práctica docente de segundo grado de Educación General Básica

Autora:

Estefany Viviana Armijos Chuchuca

Autor:

Jorge Manuel Mancheno Moreta

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Educación, diversidad cultural, artes e interculturalidad

Autora:
Estefany Viviana Armijos Chuchuca
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Jorge Manuel Mancheno Moreta
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Francisco Javier Martínez Ortega
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7146-5900

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Este trabajo no representa únicamente la culminación de un proceso académico, sino el reflejo de un camino recorrido con esfuerzo, aprendizajes y profundas emociones, acompañado por personas que estuvieron presentes en cada etapa, incluso en los momentos más difíciles.

A Dios, por la fortaleza brindada cuando parecía faltar, y a los ángeles que desde el cielo cuidaron y guiaron silenciosamente cada paso de este recorrido.

Con profundo amor y gratitud, dedico este trabajo a mis padres, Fernanda y Fabián, y a mi hija Belinda. Su amor incondicional, su apoyo constante y su confianza fueron la luz que me sostuvo y la razón principal para no rendirme cuando el cansancio y la incertidumbre se hicieron presentes.

A mis hermanos, Óscar, Ariel y Freddy, por estar siempre ahí, por su cercanía sincera y por convertirse en una motivación permanente para seguir creciendo tanto a nivel personal como académico.

A Jorge, mi pareja y compañero de este camino, por caminar a mi lado con paciencia y comprensión. Más que un compañero de tesis, fuiste apoyo, fortaleza y refugio en los momentos de mayor exigencia.

Finalmente, agradezco con el corazón a mis abuelos, tanto a quienes hoy están presentes como a quienes me cuidan desde el cielo, y a mis amigas Samy, Pao y Majo, por su compañía sincera, sus palabras oportunas y su apoyo constante. En cada gesto, en cada aliento y en cada silencio compartido, dejaron huella y dieron sentido a este logro, que también les pertenece.

Estefany Armijos

En primer lugar, agradezco a Dios por su infinita bondad, por iluminar mi camino y brindarme la fortaleza necesaria para culminar este proceso. Su guía constante me permitió mantener la fe y la perseverancia en cada desafío presentado, dándome la sabiduría y el ánimo para no rendirme ante las dificultades.

Expreso mi más sincero y profundo agradecimiento a la profesora Mariana Rodríguez, a Jorge Andrade y a Osalys Fraga, quienes han sido piezas fundamentales en este recorrido. Gracias por su acompañamiento permanente, por su orientación oportuna y por la paciencia y dedicación demostradas en cada etapa. Su apoyo incondicional y sus valiosos aportes hicieron posible la realización de este trabajo, motivándome a dar siempre lo mejor de mí.

De manera muy especial, agradezco a mi futura esposa, Estefany Armijo, quien ha sido un pilar fundamental durante todo este proceso. Su apoyo incondicional, comprensión, paciencia y palabras de aliento me dieron la fuerza necesaria para continuar cuando las dificultades parecían insuperables. Sin su compañía y respaldo constante, este logro no habría sido posible. Su amor y confianza han sido un motor esencial en cada paso de este camino.

Finalmente, dedico este trabajo con todo mi amor a mis hijas, Brithany y Belinda, quienes representan mi mayor inspiración y el motor que impulsa cada uno de mis esfuerzos. Ellas son mi pilar fundamental, la razón más profunda que me anima a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles. Cada logro alcanzado es también de ellas, porque su amor y confianza me fortalecen cada día.

Jorge Mancheno

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar el enfoque intercultural presente tanto en el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica como en la práctica docente en una institución educativa de la ciudad de Cuenca, con el fin de comprender cómo los contenidos propuestos en el material oficial se concretan en el aula y contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y mediante el método etnográfico, lo que permite aproximarse a la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados y del contexto escolar. Para la recolección de la información se emplearon técnicas como el análisis documental del libro de texto y del currículo nacional, la observación participante en el aula y la entrevista semiestructurada aplicada a la docente del grado. Los resultados evidencian que el texto escolar incorpora elementos culturales diversos, principalmente desde una dimensión simbólica, visual y descriptiva, orientada al reconocimiento de la diversidad cultural del país; sin embargo, estos contenidos no siempre generan espacios de reflexión crítica ni promueven el diálogo intercultural entre los estudiantes. Asimismo, se observa que la profundización y el aprovechamiento pedagógico del enfoque intercultural dependen en gran medida de la mediación docente, de sus estrategias didácticas y de su comprensión del enfoque. En conclusión, se identifica una brecha entre el enfoque intercultural planteado en el currículo nacional y su concreción en la práctica educativa cotidiana, lo que evidencia la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas críticas, contextualizadas y coherentes con la realidad sociocultural de los estudiantes

PALABRAS CLAVES: interculturalidad, libro de texto, Lengua y Literatura, práctica docente, Educación General Básica.

ABSTRACT

This research analyzes the intercultural approach present in the second-grade Language and Literature textbook of General Basic Education and its application in teaching practice at an educational institution in the city of Cuenca. The objective of the study is to examine how intercultural content included in the official textbook is addressed in the classroom and how it contributes to teaching and learning processes. The research is developed from a qualitative approach, under the interpretive paradigm, using an ethnographic method that allows an in-depth understanding of the educational context and classroom dynamics. Data collection techniques include documentary analysis of the textbook and the national curriculum, participant observation during classroom activities, and a semi-structured interview conducted with the classroom teacher. The findings reveal that the textbook incorporates diverse cultural elements mainly through symbolic, visual, and descriptive representations aimed at recognizing cultural diversity. However, these contents do not consistently promote critical reflection or intercultural dialogue among students. The study also shows that the effective development of the intercultural approach largely depends on teacher mediation, pedagogical strategies, and the teacher's understanding of intercultural education. In conclusion, the research identifies a gap between the intercultural approach proposed in the national curriculum and its implementation in daily teaching practice. This situation highlights the need to strengthen critical, contextualized, and reflective pedagogical practices that respond to the sociocultural realities of students and promote meaningful intercultural learning in the classroom.

KEYWORDS: interculturality, textbook, Language and Literature, teaching practice, Basic General Education.

ÍNDICE

Contenido

CAPÍTULO I 10
Introducción 10
1.1. Problemática: 11
1.3. Pregunta de Investigación 15
1.4. Justificación 16
1.5. Objetivos: 18
1.5.1 Objetivo General: 18
1.5.2 Objetivos Específicos: 18
CAPÍTULO II 19
2.1 Antecedentes 19
2.1.1 Antecedentes internacionales 19
2.1.2 Antecedentes nacionales 21
2.2.1 Interculturalidad: un concepto complejo 23
2.2.2 Enfoque intercultural en educación 26
2.2.3 Interculturalidad crítica 28
2.2.4 Interculturalidad en el currículo 30
2.2.5 Interculturalidad en el libro de Lengua y Literatura 32
CAPÍTULO III Marco Metodológico 35
3.1 Paradigma de investigación 35
3.2 Enfoque de investigación 36
3.3 Método 36
3.4 Técnicas e instrumentos de investigación 37
3.4.1 Sistematización documental mediante fichas bibliográficas 37
3.4.2 Observación participante mediante guía de observación de clases 38
3.4.3 Entrevista semiestructurada mediante guía de entrevista 39
3.5 Operacionalización 39

3.5.1 Matriz de operacionalización 41
3.6 Validación de los instrumentos de investigación 46
3.7 Proceso de análisis de los datos 46
3.8 Consideraciones éticas 48
CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados 49
4.1 Representación de la diversidad cultural en el libro de Lengua y Literatura 49
4.2 La mediación docente de la interculturalidad en la práctica pedagógica 68
4.3 Perspectivas docentes sobre la interculturalidad en la práctica educativa 76
4.5 Discusión 80
4.5.1 La representación de la interculturalidad en el texto escolar 80
4.5.2 La mediación docente en el enfoque intercultural 81
4.5.3 La perspectiva docente frente al enfoque intercultural 84
4.5.4 Coherencia entre currículo, libro de texto y práctica docente 85
CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones 90
5.1 Conclusiones 90
5.2 Recomendaciones 92
Referencias 93
Anexos 97
Anexo 1. Consentimientos 97
Anexo 2. Entrevista semiestructurada docente 1 97
Anexo 3. Entrevista semiestructurada Docente 2 98
Anexo 4. Guia de observación Docente 1 101
Anexo 5. Guia de observación Docente 2 105
Anexo 6. Tabla de triangulación 109
Anexo 7. Diario de campo 8 117
Anexo 8. Diario de campo 9 118
Anexo 9. Diario de campo 10 120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Actividad de sopa de letras con vocabulario en lengua kichwa. 48
Figura 2. Diálogo ilustrado para la comprensión del significado de palabras en lengua kichwa 50
Figura 3. Actividad de lectura de la leyenda La guagua Inti 51
Figura 4. Lectura de la leyenda Yaku, protectora del agua 52
Figura 5. Actividad de refuerzo y autoevaluación a partir de la lectura de textos con vocabulario en lengua kichwa 53
Figura 6. Introducción al tema de las lenguas originarias del Ecuador 54
Figura 7. Actividad de escucha y análisis de una canción en lengua kichwa 56
Figura 8. 57
Figura 9- Mapa del Ecuador con identificación de provincias y regiones naturales. 58
Figura 10. Actividad de escritura sobre la venta de productos en un mercado 59
Figura 11. Actividad de identificación y escritura de nombres de productos en español y kichwa 60
Figura 12. Ilustración de la venta de productos en un mercado como contexto de la vida cotidiana 61
Figura 13. Actividad de metacognición para la reflexión sobre el aprendizaje 62
Figura 14. Producciones gráficas del estudiantado como evidencia de la actividad intercultural 68
Figura 15. Producciones del estudiantado a partir de actividades de lectura e interpretación en el aula 72

CAPÍTULO I

Introducción

En el contexto educativo ecuatoriano, la interculturalidad constituye un eje fundamental para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país. Desde esta perspectiva, el sistema educativo tiene la responsabilidad de promover una formación integral que valore los saberes, las identidades y las prácticas culturales de los distintos pueblos y nacionalidades, especialmente desde los primeros años de escolaridad.

En este marco, el currículo nacional de Educación General Básica plantea la interculturalidad como un enfoque transversal que debe estar presente tanto en los contenidos como en las prácticas pedagógicas. No obstante, su concreción en el aula depende en gran medida de los materiales educativos, particularmente de los libros de texto, así como de la mediación docente y de las estrategias didácticas empleadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, resulta necesario analizar de qué manera este enfoque se incorpora y se desarrolla en los textos escolares y en la práctica educativa cotidiana.

El presente trabajo de titulación tiene como propósito analizar la incorporación del enfoque intercultural en los libros de texto de segundo grado de Educación General Básica, con énfasis en el área de Lengua y Literatura, así como su relación con el currículo nacional y su aplicación en el aula. Para ello, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, apoyada en técnicas como el análisis documental, los diarios de campo, las entrevistas a docentes y la observación de clases, lo que permitió comprender el tratamiento de la interculturalidad desde distintas dimensiones del proceso educativo.

Este estudio adquiere relevancia en tanto aporta una mirada crítica sobre los avances y limitaciones en la implementación del enfoque intercultural en la educación básica, evidenciando la necesidad de fortalecer su carácter pedagógico, reflexivo y contextualizado. Asimismo, los resultados buscan contribuir a la mejora de las prácticas docentes y al uso consciente de los

textos escolares como herramientas clave para la formación de estudiantes capaces de reconocer, valorar y convivir en la diversidad cultural del Ecuador.

1.1. Problemática:

La presente investigación se desarrolló en una unidad educativa ubicada en la ciudad de Cuenca, específicamente en el sector de Turi–Guzho. Esta institución cuenta con una infraestructura adecuada para el desarrollo del proceso educativo, dispone de aulas destinadas a los niveles de Educación General Básica desde Inicial hasta décimo grado, y posee un equipo docente asignado a cada nivel educativo. Asimismo, la institución es dirigida por una rectora que ejerce un liderazgo de carácter democrático, promoviendo la participación activa de toda la comunidad educativa, lo que favorece un clima escolar colaborativo y respetuoso.

En este contexto institucional, la práctica se desarrolló en segundo grado de Educación General Básica, conformado por estudiantes cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años, con un promedio de entre 21 y 25 estudiantes por aula. Es importante precisar que el proceso de observación se realizó en dos períodos académicos diferentes, lo que implicó trabajar con dos docentes distintos a cargo del mismo grado. Esta situación permitió identificar diversas formas de organización del aula, metodologías de enseñanza y estilos pedagógicos, enriqueciendo el análisis al posibilitar una comparación entre ambas experiencias educativas.

Durante la observación, se evidenció que cada docente desarrollaba su labor educativa desde enfoques metodológicos distintos, tanto en la planificación de actividades como en la ambientación del aula y en las estrategias de enseñanza empleadas. Estas diferencias influyeron en la dinámica de aprendizaje de los estudiantes, quienes, en varios momentos, asumieron un rol activo en la construcción de su propio conocimiento, favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, a pesar de las condiciones institucionales favorables y del compromiso docente, se identificó la necesidad de analizar de manera más profunda cómo se integra el enfoque intercultural tanto en el uso del libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado como en la práctica pedagógica cotidiana. Esto resulta relevante considerando la diversidad cultural presente en el contexto educativo y la importancia de que los procesos de enseñanza-

aprendizaje promuevan el respeto, la valoración de las diferencias y la convivencia armónica desde edades tempranas.

En este sentido, la contextualización del segundo grado permite comprender el escenario real en el que se desarrolla la práctica docente y evidenciar los desafíos existentes para una aplicación efectiva del enfoque intercultural, no solo desde los contenidos curriculares, sino también desde las metodologías, actitudes y estrategias pedagógicas que se implementan en el aula.

La educación intercultural en el sistema educativo ecuatoriano tiene como propósito fundamental generar un cambio significativo en la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque debe ir más allá de la incorporación de contenidos culturales al currículo; su objetivo es construir un espacio educativo en el que se reconozca, valore y respete la diversidad cultural del aula. Según la UNESCO (2006), la interculturalidad implica una interacción equitativa entre distintas culturas, fomentando el diálogo y el respeto mutuo como base para la construcción de nuevas formas de convivencia. Este enfoque enriquece el proceso educativo, fortalece la identidad cultural de los estudiantes y contribuye a una sociedad más justa y cohesionada.

Es importante destacar que la interculturalidad no debe entenderse como un concepto exclusivo de comunidades indígenas o rurales. En los contextos urbanos también es fundamental promover el respeto por la diversidad cultural, ya que la convivencia entre distintos grupos étnicos y sociales forma parte de la vida cotidiana. En este sentido, cada cultura aporta saberes, experiencias y valores que enriquecen el proceso educativo y permiten que todos los estudiantes, sin importar su origen, se sientan incluidos, respetados y valorados. Diversos estudios respaldan esta visión; autores como Ayala Mora (2014, p. 9), Aceldo y Quito (2021) y Quichimbo et al. (2022) coinciden en que la educación intercultural es clave para fomentar el respeto mutuo y la valoración de la diversidad. No se trata únicamente de reconocer las diferencias, sino de generar espacios educativos donde estas se integren como oportunidades de aprendizaje y convivencia. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no solo funciona como una herramienta pedagógica,

sino que se consolida como un ideal educativo y social orientado a la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

Por su parte, Walsh (2009) advierte que si la interculturalidad no se implementa de manera auténtica y práctica, corre el riesgo de convertirse en una estrategia superficial que termina asimilando las culturas minoritarias a la dominante. Esta crítica subraya la urgencia de aplicar la interculturalidad de manera real y comprometida, evitando la reproducción de formas de exclusión y discriminación históricamente arraigadas.

En el ámbito de los materiales educativos, investigaciones internacionales como la de Sumonte Rojas, Fuentealba Fuentealba y Sánchez Sánchez (2022) revelan que, en Chile, los libros de texto no desarrollan adecuadamente el enfoque intercultural. Su tratamiento se limita a ciertas unidades temáticas y se enfoca principalmente en la dimensión del conocimiento, sin considerar aspectos actitudinales o de convivencia. Esta limitación genera una desconexión entre el currículo oficial y la práctica pedagógica e impide una formación integral del estudiante en términos de interculturalidad.

De forma similar, Marolla Gajardo (2019) observa que, aunque los textos escolares incluyen referencias a temas como etnias y migración, su abordaje es superficial y responde a una visión oficialista que no cuestiona el orden social establecido. Esta falta de profundidad puede generar una comprensión reduccionista de la interculturalidad y dificultar el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes sobre los desafíos socioculturales actuales.

En el caso de los libros de texto dirigidos a estudiantes no nativos del español, Granda (2003) señala que la interculturalidad se aborda como un complemento anecdótico, sin integrarse de manera significativa al proceso de aprendizaje del idioma. Esto limita las oportunidades de los estudiantes para interactuar de forma respetuosa y eficaz en contextos culturales diversos, reduce el potencial transformador de la educación intercultural.

En Ecuador, Cevallos y García (2020) distinguen dos enfoques fundamentales: la educación intercultural bilingüe, orientada a preservar las lenguas y saberes de los pueblos indígenas, y la educación intercultural general, que debe aplicarse en todas las instituciones

educativas del país. Ambos enfoques son esenciales para garantizar una educación inclusiva y respetuosa de las diferencias. Sin embargo, su implementación enfrenta serias dificultades, como la falta de recursos adecuados y una preparación insuficiente del profesorado para identificar y abordar la diversidad cultural en el aula.

El currículo nacional ecuatoriano incorpora la interculturalidad como eje transversal, especialmente en asignaturas como Lengua y Literatura. Este enfoque busca desarrollar competencias que promuevan el respeto y la valoración de las culturas y etnias que conforman el país. Aun así, su aplicación práctica enfrenta obstáculos importantes, como la escasez de materiales apropiados y la limitada formación docente para adaptar los contenidos al contexto sociocultural de los estudiantes.

Guanga (2017) enfatiza que la interculturalidad debe ir más allá de la teoría y convertirse en un proceso educativo práctico, orientado a fomentar la convivencia armónica entre culturas. Para ello, es necesario combatir activamente el racismo, la discriminación y la exclusión desde el ámbito escolar. La verdadera educación intercultural requiere un compromiso con la equidad y la justicia social.

Un ejemplo positivo de integración intercultural en el currículo es el libro de Lengua y Literatura para segundo grado de Educación General Básica, elaborado por el Ministerio de Educación. Este texto incluye relatos, leyendas y poesías provenientes de comunidades indígenas, afroecuatorianas y montubias, además de actividades que fomentan la comparación de historias y la creación de relatos multiculturales. Estas estrategias buscan fortalecer el respeto, el diálogo y la inclusión desde edades tempranas. Sin embargo, el impacto de estos materiales depende en gran medida de la formación y el compromiso de los docentes, quienes deben adaptar las actividades al contexto de cada comunidad educativa. En relación con lo anterior, la capacitación docente se presenta como un factor clave para asegurar que los textos escolares realmente promuevan una educación intercultural efectiva.

A pesar de las reformas curriculares implementadas, los textos escolares en Ecuador aún presentan desafíos importantes en cuanto a la integración de la interculturalidad. Granda

Merchán (2003) señala que en los libros de Ciencias Sociales de la Educación Básica se reproducen representaciones jerárquicas y estereotipadas de la diversidad cultural ecuatoriana, donde algunas culturas son presentadas como dominantes y otras solo desde una visión folclórica o tradicional. Esto perpetúa desigualdades y limita el verdadero potencial educativo de la interculturalidad.

Espinoza Nayive et al. (2005) advierte que, aunque el currículo busca formar ciudadanos conscientes y respetuosos de la diversidad, las instituciones enfrentan grandes retos para desarrollar competencias interculturales reales en sus estudiantes. Promover una educación que valore lo diverso como una riqueza colectiva es un paso esencial para construir un país más justo, inclusivo y democrático.

En este contexto, se observa que, aunque el enfoque intercultural es reconocido en el discurso pedagógico como una propuesta orientada al respeto, al diálogo y a la valoración de la diversidad, su concreción en el libro de texto y en la práctica docente no siempre resulta clara ni homogénea. La presencia de contenidos culturales en el texto escolar no garantiza necesariamente un tratamiento profundo ni crítico de la interculturalidad, ya que su desarrollo depende de la manera en que son interpretados, trabajados y problematizados en el aula.

Así, emerge una tensión entre lo que se plantea teóricamente sobre la educación intercultural y las formas concretas en que esta se materializa en el segundo grado observado. Esta posible distancia entre el discurso intercultural, el contenido del libro de Lengua y Literatura y la mediación docente configura el núcleo problemático que orienta la presente investigación.

1.3. Pregunta de Investigación

Todo lo expuesto conlleva a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se aborda el enfoque intercultural en el libro de texto de Lengua y Literatura y su aplicación concreta en práctica docente de segundo grado de Educación General Básica en una institución educativa de Cuenca, durante el año lectivo 2025?

1.4. Justificación

El presente estudio analiza cómo el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica aborda el enfoque intercultural, con el propósito de comprender si los materiales educativos contribuyen de manera efectiva a promover la diversidad cultural en el contexto ecuatoriano. La interculturalidad constituye un eje fundamental en el discurso educativo actual; sin embargo, diversas investigaciones han evidenciado que su presencia en los textos escolares suele ser limitada o superficial.

Estudios como los de Sumonte Rojas et al. (2022) y Granda (2003) señalan que, con frecuencia, la interculturalidad se presenta de forma descriptiva o decorativa, sin propiciar un verdadero diálogo de saberes ni el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. De igual manera, Ovied (2024) y Mendoza (2021) sostienen que, aunque los currículos oficiales reconocen la importancia de la diversidad cultural, los materiales educativos no siempre profundizan en este enfoque, lo que limita su impacto en la formación integral del estudiantado.

En este sentido, la presente investigación busca aportar una base analítica rigurosa que permita examinar la coherencia entre el enfoque intercultural establecido en el currículo nacional y su concreción en el libro de texto oficial. Así, el estudio contribuye al fortalecimiento del campo investigativo sobre interculturalidad y materiales educativos, generando evidencia que puede orientar futuras investigaciones en otros niveles y áreas del currículo.

Desde el enfoque pedagógico, la enseñanza de la interculturalidad resulta esencial para que los estudiantes desarrollen actitudes de respeto, valoración y reconocimiento de la diversidad cultural presente en el Ecuador. En un país plurinacional y multicultural, la educación tiene la responsabilidad de promover una convivencia basada en el diálogo y la equidad.

Este estudio se sustenta en el marco normativo ecuatoriano, el cual establece de manera clara que la interculturalidad constituye un principio rector del sistema educativo. La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 27, dispone que la educación debe ser intercultural, incluyente y diversa, orientada al respeto de los derechos humanos y la

convivencia armónica. Asimismo, el artículo 343 establece que el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad cultural y lingüística del país.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) reconoce en su artículo 2 la interculturalidad como uno de los principios fundamentales del sistema educativo, promoviendo el respeto y fortalecimiento de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades. Esta normativa reafirma que la educación debe fomentar el diálogo entre culturas y garantizar el reconocimiento de la diversidad como riqueza social.

En coherencia con este marco legal, el Ministerio de Educación (2016), en el Currículo de Educación General Básica, establece que la interculturalidad es un eje transversal que debe integrarse en todas las áreas del conocimiento. En el área de Lengua y Literatura, se promueve el desarrollo de la identidad, la comunicación y la valoración de manifestaciones culturales diversas, lo que implica que los textos escolares deben reflejar este enfoque tanto en sus contenidos como en sus actividades pedagógicas.

En consecuencia, analizar el libro de texto oficial resulta pertinente, ya que constituye una herramienta fundamental en la práctica docente. Si el material no desarrolla adecuadamente el enfoque intercultural, se limita la posibilidad de concretar en el aula los principios establecidos en la Constitución, la LOEI y el Currículo Nacional. Por ello, esta investigación permite verificar el nivel de correspondencia entre lo dispuesto en la normativa vigente y su aplicación real en el material educativo.

El estudio posee una significativa relevancia social, ya que la educación intercultural contribuye a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de la diversidad. Promover el reconocimiento de las distintas culturas del país no solo responde a un mandato legal, sino a una necesidad social orientada a fortalecer la convivencia democrática y la cohesión social.

Los resultados de esta investigación beneficiarán a diversos actores del ámbito educativo. Los docentes podrán fortalecer su práctica pedagógica incorporando estrategias que profundicen el enfoque intercultural; los estudiantes recibirán una formación más inclusiva que favorezca el

respeto y la empatía hacia otras culturas; y los investigadores contarán con una base sólida para desarrollar estudios similares en otros niveles o áreas del currículo. Asimismo, la comunidad educativa dispondrá de información valiosa para mejorar los enfoques y materiales educativos en distintos contextos socioculturales.

De esta manera, el impacto del estudio trasciende el análisis del texto escolar y se proyecta hacia la formación de ciudadanos críticos, conscientes de la riqueza cultural del Ecuador y comprometidos con la construcción de una sociedad basada en el respeto, la equidad y el diálogo intercultural.

1.5. Objetivos:

1.5.1 Objetivo General:

Analizar el enfoque intercultural en el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica, en relación con el currículo nacional y su aplicación en la práctica docente.

1.5.2 Objetivos Específicos:

1. Comprender la coherencia entre los elementos curriculares vinculados a la Interculturalidad con los objetivos planteados en el texto escolar de segundo grado.
2. Analizar la integración de las perspectivas interculturales en los contenidos y actividades del texto escolar de Lengua y Literatura de segundo grado.
3. Interpretar el abordaje que realiza la docente de segundo grado en sus clases sobre interculturalidad.

CAPÍTULO II

2.1 Antecedentes

La revisión documental realizada permitió identificar investigaciones y aportes teóricos que abordan el enfoque intercultural en la educación desde distintos contextos geográficos y niveles de análisis. Estos antecedentes ofrecen un sustento académico para comprender cómo se ha conceptualizado la interculturalidad, cuáles han sido los principales desafíos para su implementación en los sistemas educativos y qué propuestas pedagógicas se han planteado, especialmente en relación con el currículo, la práctica docente y los materiales educativos.

En este sentido, los antecedentes se organizan en dos niveles: internacionales y nacionales. Los antecedentes internacionales permiten identificar tendencias globales y regionales sobre el tratamiento de la interculturalidad en la educación y en los libros de texto, mientras que los antecedentes nacionales posibilitan contextualizar estas discusiones en la realidad educativa ecuatoriana. En ambos casos, se prioriza el análisis crítico de los aportes de cada autor, considerando el país o contexto en el que se desarrollan los estudios, con el fin de establecer relaciones, coincidencias y vacíos que justifican la presente investigación.

Este apartado no se limita a una descripción de los estudios previos, sino que integra un análisis argumentativo que permite evidenciar cómo los aportes revisados sustentan teóricamente el estudio del enfoque intercultural en los libros de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica, así como la necesidad de profundizar en su representación y aplicación en el contexto ecuatoriano.

2.1.1 Antecedentes internacionales

En el contexto internacional, la interculturalidad ha sido abordada desde múltiples perspectivas que la reconocen como un eje estratégico para la transformación de los sistemas educativos. Sin embargo, aunque existe consenso en su importancia, persisten tensiones en su concreción práctica. La UNESCO (2021) define la interculturalidad como un proceso dinámico de interacción entre culturas orientado al respeto mutuo, la equidad y la convivencia armónica.

Frente a las desigualdades culturales y sociales que atraviesan los sistemas educativos, la propuesta del organismo se centra en promover políticas inclusivas, currículos sensibles a la diversidad y espacios escolares que fomenten el diálogo intercultural permanente. No obstante, si bien esta visión ofrece lineamientos normativos amplios, su carácter general puede dificultar su traducción efectiva en prácticas pedagógicas concretas, especialmente en lo que respecta a la producción y revisión de materiales escolares.

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, López (2021), en México, sostiene que la interculturalidad debe cuestionar las relaciones de poder y las estructuras de dominación cultural presentes en la educación. El autor identifica como desafío la reproducción de desigualdades a través del currículo y propone avanzar hacia una interculturalidad crítica que promueva procesos reflexivos orientados a la transformación social. Esta propuesta implica no solo incorporar contenidos diversos, sino revisar profundamente las narrativas oficiales, las jerarquías culturales implícitas y las lógicas de representación presentes en los textos escolares. Desde esta mirada, el enfoque intercultural deja de ser un complemento pedagógico y se convierte en una postura política y ética frente a la educación.

En el ámbito de la comunicación intercultural, Torres (2021), desde Colombia, plantea la necesidad de fortalecer la competencia intercultural lingüística como medio para superar barreras comunicativas que generan exclusión. Como respuesta a este desafío, propone prácticas pedagógicas que valoren la diversidad idiomática, fomenten el diálogo entre lenguas y promuevan el reconocimiento de los saberes culturales asociados al lenguaje. Sin embargo, esta propuesta exige que los materiales educativos no presenten la diversidad lingüística de forma anecdótica o folclorizada, sino que la integren de manera transversal y significativa dentro de las actividades de aprendizaje.

En relación con los materiales educativos, Sumonte Rojas et al. (2022), en Perú, evidencian que los textos escolares tienden a reproducir una mirada monocultural. Frente a esta limitación, proponen revisar críticamente los contenidos editoriales e incorporar narrativas plurales que representen de manera equitativa distintas identidades culturales. De manera complementaria, López y Bautista (2021), en España, sostienen que la educación intercultural

requiere materiales contextualizados que dialoguen con las experiencias reales del estudiantado. Ambas propuestas coinciden en que la transformación no depende únicamente del discurso curricular, sino de una revisión estructural de los textos que median el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigaciones recientes refuerzan estas preocupaciones en diversos contextos. Köksal y Ulum (2024), en Turquía, advierten que los libros de texto suelen presentar la diversidad de forma estereotipada y proponen desarrollar materiales que promuevan el pensamiento crítico y la empatía intercultural. Paredes y Carcausto (2022), en España, sugieren incorporar perspectivas múltiples que eviten la centralidad de una cultura dominante; Ramírez y Medina (2021), en Chile, plantean integrar la diversidad como eje transversal del currículo y no como elemento decorativo; mientras que Kusumaningrum, Suparno y Sumardi (2023), recomiendan construir representaciones culturales más complejas y contextualizadas. Asimismo, proponen que los textos educativos prioricen el desarrollo de habilidades interculturales prácticas como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos culturales más allá de la transmisión informativa sobre otras culturas.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En el contexto ecuatoriano, los antecedentes coinciden en señalar que, pese al amplio reconocimiento normativo de la diversidad cultural en la Constitución y en la legislación educativa, la implementación del enfoque intercultural continúa enfrentando limitaciones estructurales, curriculares y pedagógicas. El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) define el enfoque intercultural como un principio orientador que reconoce y valora la diversidad cultural como recurso pedagógico. No obstante, esta definición, aunque pertinente en el plano discursivo, no siempre se traduce en lineamientos operativos claros para el diseño de materiales educativos ni en orientaciones concretas para el trabajo en el aula. Frente a este desafío, la propuesta institucional se orienta a promover una educación culturalmente pertinente que parta de los saberes y experiencias de los estudiantes; sin embargo, la distancia entre el planteamiento normativo y su concreción en los textos escolares constituye una tensión que merece ser analizada críticamente.

Desde el ámbito de las políticas públicas, Ramírez (2020) sostiene que la interculturalidad debe consolidarse como eje transversal del sistema educativo ecuatoriano para garantizar equidad y cohesión social. El autor identifica como problema la persistencia de una visión que considera la diversidad como dificultad y no como fortaleza. Como respuesta, propone la transversalización efectiva del enfoque intercultural en el currículo, en la gestión institucional y en los procesos de evaluación. No obstante, esta propuesta exige una revisión profunda de los materiales didácticos, pues si los textos no reflejan dicha transversalidad, el principio intercultural corre el riesgo de quedar reducido a una declaración formal sin impacto real en las prácticas pedagógicas.

En relación con la formación docente, Vargas (2022) evidencia que uno de los principales obstáculos para la implementación del enfoque intercultural es la limitada preparación del profesorado en competencias interculturales. Ante esta situación, propone fortalecer la formación inicial y continua mediante programas que integren estrategias inclusivas, análisis crítico del currículo y herramientas para el trabajo con diversidad cultural. Sin embargo, aun cuando la capacitación docente es fundamental, esta no puede desvincularse de los recursos que median la enseñanza; si los libros de texto no incorporan un tratamiento profundo y contextualizado de la interculturalidad, la labor docente se ve condicionada por materiales que pueden reproducir enfoques limitados.

En cuanto a los materiales educativos, Granda (2003) concluye que los libros de Lengua y Literatura en Ecuador incluyen referencias a culturas originarias de manera limitada y, en muchos casos, superficial o decorativa. Frente a ello, plantea la necesidad de rediseñar los textos escolares desde una perspectiva verdaderamente intercultural, incorporando narrativas diversas, autores representativos y actividades que promuevan reflexión crítica. De forma similar, Guamán y Chancusig (2019) sostienen que la interculturalidad en los textos oficiales se presenta como complemento y no como eje transversal, proponiendo integrar contenidos culturales de manera articulada y constante en todas las unidades didácticas. Hernández (2023), por su parte, advierte que la escasa representación de identidades culturales en el currículo limita el derecho a una

educación culturalmente relevante y propone fortalecer la presencia de múltiples voces y perspectivas en los documentos curriculares y materiales educativos.

En conjunto, los antecedentes nacionales revelan una tensión evidente: Ecuador reconoce formalmente su carácter pluricultural e intercultural, pero enfrenta dificultades en la materialización efectiva de este principio en el currículo y, especialmente, en los libros de texto. Las propuestas coinciden en la necesidad de transversalizar la interculturalidad, fortalecer la formación docente y rediseñar los materiales educativos; sin embargo, la persistencia de representaciones superficiales o fragmentadas evidencia que aún existe una brecha entre el discurso normativo y la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, analizar críticamente el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado permite examinar si el enfoque intercultural se concreta como eje estructural del aprendizaje o si permanece como elemento complementario dentro del discurso educativo oficial.

2.2 Marco teórico

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente el estudio sobre la visión intercultural en el texto escolar de Lengua y Literatura y en la práctica docente en segundo de Educación General Básica. Para ello, se integran aportes teóricos, pedagógicos y normativos actuales que permiten comprender la interculturalidad como un enfoque educativo complejo, dinámico y contextualizado. Asimismo, se analizan los conceptos de interculturalidad, enfoque intercultural en educación, interculturalidad crítica, su incorporación en el currículo y el rol del docente como mediador intercultural, unificando en este último la noción de transposición didáctica desde una perspectiva intercultural. Esta fundamentación teórica no se limita a la descripción de autores, sino que articula argumentación propia, conectores lógicos y coherencia interna, con el fin de sustentar de manera sólida el análisis del texto escolar y de la práctica docente, orientando la interpretación de los hallazgos de la investigación.

2.2.1 Interculturalidad: un concepto complejo

La interculturalidad es un concepto complejo y multidimensional que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas, las cuales coinciden en reconocer la diversidad cultural

como un elemento constitutivo de la vida social, pero difieren en los énfasis que otorgan a sus alcances y finalidades. En términos generales, la interculturalidad se comprende como un proceso de relación, diálogo y aprendizaje mutuo entre culturas diversas, sustentado en el respeto, la igualdad y el reconocimiento de la diferencia. No obstante, este proceso no se limita a la coexistencia pacífica entre grupos culturales, sino que implica una interacción consciente orientada a transformar relaciones sociales históricamente marcadas por la desigualdad y la exclusión, lo que exige una revisión crítica de las estructuras educativas que pueden reproducir dichas asimetrías.

Desde una perspectiva relacional, Walsh (2009) plantea que la interculturalidad va más allá del simple "convivir" entre culturas, ya que propone la construcción de aprendizajes compartidos a partir del diálogo de saberes. Para la autora, todas las culturas poseen conocimientos legítimos que pueden contribuir a la construcción colectiva del conocimiento, lo cual resulta especialmente relevante en el ámbito educativo. Este planteamiento cuestiona la hegemonía de un único modelo epistemológico y abre la posibilidad de reconocer múltiples formas de producción de conocimiento. Sin embargo, su concreción en el sistema escolar supone el desafío de revisar críticamente qué saberes se priorizan en el currículo y en los materiales educativos, pues la legitimación discursiva no garantiza necesariamente una transformación real de las prácticas pedagógicas. Este enfoque ha sido retomado y actualizado por organismos internacionales como la UNESCO (2021), que reconoce la interculturalidad como un proceso dinámico que favorece la convivencia armónica y el respeto mutuo en contextos educativos diversos; no obstante, su carácter normativo requiere mecanismos concretos que aseguren su implementación efectiva.

Sin embargo, diversos autores advierten que no toda interacción entre culturas puede considerarse intercultural. Desde una postura crítica, Tubino (2014) sostiene que la interculturalidad auténtica debe cuestionar las estructuras de poder que históricamente han colocado a ciertas culturas en posiciones de superioridad y a otras en condiciones de subordinación. Esta visión pone en evidencia que la interculturalidad no es neutral, sino que posee una dimensión ética y política orientada a la transformación de las desigualdades sociales,

aspecto fundamental para comprender su sentido en la educación. Desde esta perspectiva, el reconocimiento simbólico de la diversidad resulta insuficiente si no se problematizan las jerarquías culturales presentes en el currículo, en el discurso pedagógico y en los recursos didácticos.

Desde el ámbito pedagógico, Bertely Busquets (2019) amplía esta discusión al señalar que la interculturalidad implica reconocer los saberes, lenguas y prácticas culturales de las comunidades como parte constitutiva del proceso educativo. A diferencia de enfoques que conciben la interculturalidad únicamente como un principio de convivencia, esta autora destaca su dimensión pedagógica, subrayando la necesidad de incorporar los conocimientos comunitarios en el currículo y en la práctica docente. Esta integración permite fortalecer la identidad cultural del estudiantado y promover aprendizajes significativos vinculados a su realidad sociocultural. No obstante, dicha incorporación exige coherencia entre el discurso intercultural y los materiales que median el aprendizaje, pues sin esta articulación el enfoque corre el riesgo de permanecer en un plano declarativo.

Por su parte, Candau (2010) pone énfasis en la dimensión formativa de la interculturalidad, resaltando su aporte en la construcción de actitudes de respeto, empatía y reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio de diálogo intercultural donde se cuestionan estereotipos y prejuicios culturales. Investigaciones más recientes confirman que la formación de estas actitudes requiere prácticas pedagógicas sistemáticas y sostenidas, y no acciones aisladas o meramente discursivas (Paredes y Carcausto, 2022). Esto refuerza la idea de que la interculturalidad no puede reducirse a actividades ocasionales, sino que debe integrarse de manera estructural en la dinámica educativa.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador (2020) retoma estos aportes teóricos y define la interculturalidad como un principio fundamental del sistema educativo nacional, estableciendo su carácter transversal en todas las áreas y niveles educativos. A diferencia de las propuestas teóricas, esta visión normativa enfatiza la responsabilidad institucional de garantizar una educación que valore la diversidad cultural y promueva la participación de los pueblos y nacionalidades. No obstante, diversos estudios evidencian que la

implementación de este principio aún enfrenta desafíos, especialmente cuando la interculturalidad no se traduce en prácticas pedagógicas concretas ni en transformaciones visibles dentro de los recursos educativos.

En síntesis, la interculturalidad puede entenderse como un concepto complejo que articula dimensiones relacionales, críticas, pedagógicas y normativas. Mientras autores como Walsh destacan el diálogo y el aprendizaje mutuo, Tubino subraya la necesidad de transformar las relaciones de poder, Bertely Busquets enfatiza la incorporación de saberes comunitarios y Candau resalta la formación en valores y actitudes. Estas miradas complementarias permiten comprender la interculturalidad no solo como convivencia entre culturas, sino como un proceso educativo y social orientado a la equidad, la justicia y el reconocimiento de la diversidad cultural, cuyo mayor desafío radica en su concreción efectiva dentro del currículo y los materiales escolares.

2.2.2 Enfoque intercultural en educación

El enfoque intercultural en educación se configura como una orientación pedagógica integral que responde de manera consciente, crítica y contextualizada a la diversidad cultural presente en los sistemas educativos. A diferencia de enfoques tradicionales que conciben la diversidad como un elemento secundario o problemático, la educación intercultural la reconoce como una riqueza pedagógica que debe ser incorporada de forma transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta concepción implica superar visiones reduccionistas que limitan la interculturalidad a celebraciones culturales o actividades aisladas, y exige una transformación estructural de la dinámica escolar.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad en educación no se limita a la inclusión de contenidos culturales aislados, sino que implica una transformación profunda de las relaciones pedagógicas, de la organización curricular y de las prácticas docentes. Candau (2010) sostiene que el enfoque intercultural tiene como finalidad formar sujetos capaces de convivir en sociedades culturalmente diversas, desarrollando actitudes de respeto, empatía, diálogo y reconocimiento del otro. Esta postura enfatiza que la educación intercultural debe traducirse en

prácticas concretas que promuevan la inclusión y cuestionen los prejuicios presentes en el ámbito escolar. No obstante, la formación en valores interculturales requiere coherencia entre el discurso pedagógico y los recursos utilizados en el aula, pues cuando el enfoque no se articula con el currículo y los materiales, su alcance formativo puede verse limitado.

De manera complementaria, la UNESCO (2021) afirma que la educación intercultural contribuye a reducir las desigualdades educativas y a fortalecer la convivencia escolar, siempre que se implemente de forma sistemática y no superficial. Este señalamiento resulta central, ya que evidencia que la simple mención de la diversidad no garantiza transformaciones reales. El enfoque intercultural exige que la escuela se constituya como un espacio de encuentro entre culturas, donde los saberes, lenguas e identidades del estudiantado sean valorados y reconocidos dentro del proceso educativo. Sin embargo, dicha valoración demanda condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas que aseguren su concreción más allá del plano normativo.

Autores recientes señalan que una educación intercultural efectiva requiere metodologías participativas y contextualizadas, que partan de las experiencias socioculturales del alumnado y fomenten la construcción colectiva del conocimiento (Paredes y Carcausto, 2022; Hernández, 2023). Desde esta mirada, el aula deja de ser un espacio homogéneo para convertirse en un escenario de diálogo intercultural, donde se promueve el aprendizaje significativo a partir de la diversidad. No obstante, la adopción de metodologías participativas implica también revisar críticamente los materiales didácticos y las orientaciones curriculares, ya que estos pueden condicionar la posibilidad de generar verdaderos espacios de diálogo.

En el contexto ecuatoriano, el enfoque intercultural adquiere especial relevancia debido al carácter pluricultural y plurinacional del país. El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) establece la interculturalidad como un eje transversal del sistema educativo, lo que implica que todas las áreas, incluido Lengua y Literatura, deben incorporar este enfoque en sus contenidos y prácticas pedagógicas. Sin embargo, diversos estudios evidencian que su aplicación aún enfrenta dificultades, especialmente cuando se reduce a declaraciones normativas sin un impacto real en el aula o cuando no se evidencia de manera consistente en los materiales educativos oficiales.

Por ello, el enfoque intercultural en educación debe entenderse como una propuesta pedagógica transformadora que orienta la enseñanza hacia la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural. Su implementación efectiva depende en gran medida del rol del docente, de la coherencia curricular y de los materiales educativos que median el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando estos elementos no se articulan de manera consistente, el enfoque intercultural corre el riesgo de mantenerse en el plano declarativo, sin lograr una incidencia estructural en la formación del estudiantado.

2.2.3 Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica surge como una corriente teórica que cuestiona las aproximaciones superficiales o funcionales de la interculturalidad, las cuales se limitan a promover la tolerancia cultural sin problematizar las relaciones de poder existentes entre los distintos grupos sociales. A diferencia de estas visiones, la interculturalidad crítica propone un enfoque transformador que busca evidenciar y desmontar las estructuras históricas de dominación, exclusión y desigualdad que atraviesan las relaciones interculturales, especialmente en el ámbito educativo. De este modo, desplaza el énfasis desde la simple convivencia hacia la transformación de las condiciones que producen inequidad cultural.

Desde esta perspectiva, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica no puede reducirse a un discurso de inclusión simbólica, sino que debe orientarse a la construcción de nuevas formas de convivencia basadas en la justicia social y el reconocimiento de los saberes históricamente subalternizados. Para la autora, este enfoque implica cuestionar la hegemonía del conocimiento occidental y abrir espacios para el diálogo de saberes desde condiciones de igualdad. Este planteamiento resulta fundamental para una educación verdaderamente intercultural, ya que interpela directamente las bases epistemológicas del currículo y obliga a revisar qué conocimientos se legitiman y cuáles permanecen marginados dentro de la escuela.

En concordancia con esta postura, Tubino (2014) afirma que la interculturalidad crítica se distingue por su carácter ético y político, dado que busca transformar las relaciones asimétricas entre culturas. En el contexto educativo, esto implica revisar críticamente el currículo, los

materiales didácticos y las prácticas pedagógicas que, de manera implícita o explícita, reproducen visiones monoculturales. Desde esta mirada, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también puede perpetuar o cuestionar las desigualdades culturales existentes. Por tanto, la interculturalidad crítica demanda un análisis profundo de los discursos presentes en los textos escolares, pues estos constituyen dispositivos que pueden consolidar jerarquías simbólicas bajo una apariencia de neutralidad.

Investigaciones recientes señalan que la interculturalidad crítica en educación requiere una postura reflexiva por parte del profesorado, orientada a reconocer sus propios marcos culturales y a promover espacios de diálogo que favorezcan la participación activa del estudiantado (Arteaga et al., 2020; Hernández, 2023). Este enfoque demanda que el docente asuma un rol mediador y problematizador, capaz de generar procesos de reflexión crítica sobre la diversidad cultural y sus implicaciones sociales. No obstante, dicha mediación se encuentra condicionada por el currículo oficial y por los materiales educativos disponibles, lo que evidencia la necesidad de analizar la coherencia entre el discurso intercultural y los recursos pedagógicos utilizados en el aula.

En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, la interculturalidad crítica adquiere especial relevancia debido a la presencia de pueblos y nacionalidades que han sido históricamente marginados. El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) reconoce la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural que no solo visibilice la diversidad cultural, sino que también promueva la equidad y el respeto a los derechos colectivos. Sin embargo, diversos estudios evidencian que este enfoque aún enfrenta limitaciones cuando no se traduce en cambios estructurales en el currículo, en la formación docente y en los materiales educativos, lo que puede debilitar su potencial transformador.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se posiciona como un eje fundamental para el análisis del libro de Lengua y Literatura y de la práctica docente en segundo de Educación General Básica. Este enfoque permite identificar si los contenidos y estrategias pedagógicas promueven una representación equitativa de las culturas o si, por el contrario, reproducen estereotipos, jerarquías simbólicas y relaciones de poder desiguales. En

consecuencia, la interculturalidad crítica aporta un marco interpretativo clave para examinar los alcances, tensiones y limitaciones de la educación intercultural en la práctica escolar.

2.2.4 Interculturalidad en el currículo

La interculturalidad en el currículo constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de una educación inclusiva y socialmente justa, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, como el ecuatoriano. Incorporar este enfoque en el currículo implica ir más allá de la simple inclusión de contenidos culturales, para asumir la diversidad como un principio orientador de la planificación educativa, la selección de saberes y la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata únicamente de añadir referencias culturales, sino de reconfigurar el sentido formativo del currículo desde criterios de equidad y reconocimiento.

Desde una perspectiva teórica, el currículo intercultural se concibe como un espacio de diálogo entre saberes, donde se reconocen y valoran tanto los conocimientos científicos como los saberes ancestrales y comunitarios. Al respecto, Lella (2024) sostiene que el currículo no es un documento neutro, sino una construcción social que refleja relaciones de poder y decisiones políticas sobre qué conocimientos se consideran legítimos. En este sentido, integrar la interculturalidad en el currículo supone cuestionar la hegemonía de una cultura dominante y abrir espacios para la representación equitativa de las diversas identidades culturales presentes en la sociedad. Esta mirada permite comprender que toda selección de contenidos implica una toma de postura frente a la diversidad.

En el ámbito latinoamericano, varios estudios coinciden en que la interculturalidad curricular debe orientarse a la transformación de las prácticas educativas y no limitarse a un enfoque declarativo. Según Candau (2010), un currículo intercultural debe promover el respeto, la empatía y la participación activa del estudiantado, generando experiencias de aprendizaje que favorezcan el reconocimiento del otro. Esta autora enfatiza que la interculturalidad solo cobra sentido cuando se traduce en actividades pedagógicas concretas que permitan el intercambio

cultural y la reflexión crítica, evitando que permanezca como un principio abstracto sin impacto en el aula.

En el contexto ecuatoriano, el currículo nacional reconoce la interculturalidad como un eje transversal que debe estar presente en todas las áreas y niveles educativos (Ministerio de Educación, 2016). Este planteamiento responde a la realidad pluricultural del país y a la necesidad de garantizar el derecho a una educación culturalmente pertinente. No obstante, diversas investigaciones señalan que la aplicación de este enfoque en la práctica curricular aún enfrenta desafíos, especialmente cuando los contenidos y materiales no reflejan de manera adecuada la diversidad cultural del estudiantado (Vargas, 2022; Hernández, 2023). Esta situación evidencia una tensión entre el marco normativo y su concreción pedagógica.

Particularmente en el área de Lengua y Literatura, la interculturalidad curricular adquiere una relevancia especial, ya que esta asignatura cumple un rol central en la construcción de identidad, el desarrollo del pensamiento crítico y la valoración de las expresiones culturales. Paredes y Carcausto (2022) señalan que un currículo intercultural en esta área debe incluir textos, relatos y prácticas lingüísticas provenientes de distintos pueblos y nacionalidades, evitando una visión homogénea de la cultura. Cuando el currículo no contempla esta diversidad, se corre el riesgo de reproducir estereotipos y de excluir simbólicamente a ciertos grupos culturales, limitando así el potencial formativo del área.

Desde una mirada crítica, la interculturalidad en el currículo también implica analizar la coherencia entre los planteamientos normativos y su implementación real en el aula. Aunque el currículo ecuatoriano establece principios interculturales, estos no siempre se reflejan de manera efectiva en los libros de texto ni en las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado. Esta brecha entre el discurso curricular y la práctica educativa evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, promover procesos de acompañamiento pedagógico y desarrollar materiales que integren de manera transversal y contextualizada el enfoque intercultural.

En síntesis, la interculturalidad en el currículo no debe entenderse como un complemento, sino como un eje estructurante del sistema educativo. Su adecuada implementación permite

construir aprendizajes significativos, fortalecer la identidad cultural del estudiantado y promover relaciones basadas en el respeto y la equidad. En el marco de esta investigación, el análisis del currículo y su concreción en el libro de Lengua y Literatura resulta fundamental para comprender cómo se representa y se materializa el enfoque intercultural en la educación primaria, así como para identificar aportes, limitaciones y posibilidades de mejora en coherencia con una perspectiva crítica.

2.2.5 Interculturalidad en el libro de Lengua y Literatura

Los libros de texto de Lengua y Literatura cumplen un rol fundamental en la concreción del enfoque intercultural, ya que constituyen uno de los principales mediadores entre el currículo oficial y la práctica pedagógica en el aula. A través de sus contenidos, actividades y propuestas didácticas, estos materiales no solo orientan el aprendizaje lingüístico, sino que también transmiten valores, representaciones culturales e imágenes sobre la diversidad social. Por esta razón, el análisis del enfoque intercultural en los textos escolares resulta clave para comprender cómo se materializan o se limitan los principios de inclusión y diversidad establecidos en el currículo, así como para evidenciar las tensiones entre el discurso normativo y su aplicación real.

Desde una perspectiva teórica, diversos estudios señalan que los libros de Lengua y Literatura tienen una influencia directa en la construcción de la identidad cultural del estudiantado. Martínez y López (2019) explican que estos textos contribuyen a la formación de referentes simbólicos, narrativos y lingüísticos que permiten a los estudiantes reconocerse o no dentro del proceso educativo. En contextos culturalmente diversos, como el ecuatoriano, esta función adquiere especial relevancia, ya que los libros pueden convertirse en herramientas de inclusión o, por el contrario, en mecanismos de exclusión simbólica cuando representan de forma limitada o estereotipada a ciertos grupos culturales. Esta dimensión formativa obliga a examinar críticamente no solo qué contenidos se incluyen, sino también cómo se presentan.

Investigaciones recientes evidencian que, a nivel internacional, muchos textos escolares incorporan la diversidad cultural de manera superficial. Sumonte Rojas et al. (2022) advierten que, aunque algunos libros incluyen imágenes o referencias culturales diversas, estas no siempre

se articulan con actividades pedagógicas que promuevan la reflexión crítica o el diálogo intercultural. Como resultado, la interculturalidad se presenta como un contenido aislado y no como un enfoque transversal que atraviesa el aprendizaje lingüístico y literario, lo que reduce su potencial formativo.

De forma similar, Paredes y Carcausto (2022) sostienen que los libros de Lengua y Literatura suelen privilegiar una cultura dominante, dejando en segundo plano las expresiones lingüísticas y literarias de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta situación limita el desarrollo de competencias interculturales, ya que el estudiantado no tiene la oportunidad de interactuar con una pluralidad de voces, narrativas y formas de expresión. Desde esta perspectiva, la interculturalidad en los textos escolares debe ir más allá de la inclusión de contenidos culturales y promover experiencias de aprendizaje que favorezcan el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad, evitando enfoques folclorizantes o meramente descriptivos.

En el contexto ecuatoriano, diversos estudios coinciden en que los libros oficiales de Lengua y Literatura presentan avances en el reconocimiento de la diversidad cultural, pero aún mantienen una representación limitada de las culturas originarias. Granda (2003) señala que, si bien los textos incluyen elementos culturales, estos suelen tener un carácter decorativo y no se integran de manera significativa en las actividades de aprendizaje. Esta forma de representación dificulta que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de la interculturalidad como principio educativo y evidencia la necesidad de fortalecer la coherencia entre contenido, actividad y propósito formativo.

Asimismo, Guamán y Chancusig (2019) advierten que la interculturalidad en los textos escolares ecuatorianos se presenta como un complemento y no como un eje transversal del aprendizaje. Según estos autores, la falta de actividades que promuevan el diálogo cultural y la reflexión crítica limita la posibilidad de que los estudiantes comprendan la diversidad como una característica constitutiva del país. En este sentido, los libros de Lengua y Literatura requieren una revisión crítica que permita fortalecer su articulación con el enfoque intercultural establecido en el currículo nacional y promover propuestas pedagógicas más contextualizadas.

Desde una mirada pedagógica, la interculturalidad en los libros de Lengua y Literatura debe reflejarse tanto en la selección de textos como en las estrategias didácticas propuestas. Candau (2010) sostiene que los materiales educativos interculturales deben generar espacios para el intercambio de experiencias, el análisis de distintas perspectivas culturales y la construcción de aprendizajes significativos. Cuando los libros incluyen relatos, mitos, tradiciones orales y expresiones lingüísticas diversas, se favorece el desarrollo de la autoestima cultural y el sentido de pertenencia del estudiantado, siempre que estas incorporaciones estén acompañadas de orientaciones didácticas que promuevan el análisis crítico.

En conclusión, el libro de Lengua y Literatura constituye un recurso clave para la implementación del enfoque intercultural en el aula. Su análisis permite identificar avances, limitaciones y desafíos en la representación de la diversidad cultural, así como su coherencia con el currículo y la práctica docente. En el marco de esta investigación, examinar el enfoque intercultural presente en el texto de segundo de EGB resulta fundamental para comprender cómo se promueve o se restringe una educación inclusiva, pertinente y culturalmente relevante, aportando elementos para una valoración crítica de sus alcances.

Para finalizar, el marco teórico desarrollado permite comprender la interculturalidad como un enfoque educativo complejo y transformador, orientado al reconocimiento de la diversidad cultural, la equidad y la justicia social. A partir de los aportes teóricos revisados, se evidencia que la interculturalidad no se limita a la convivencia entre culturas, sino que implica un proceso crítico que cuestiona las relaciones de poder y promueve el diálogo entre saberes en el ámbito educativo, configurándose como un horizonte ético y pedagógico.

El enfoque intercultural en educación se consolida como una orientación pedagógica transversal que incide en el currículo, los materiales educativos y la práctica docente. Este enfoque exige metodologías contextualizadas y participativas que valoren los saberes del estudiantado y favorezcan aprendizajes significativos, especialmente en contextos pluriculturales como el ecuatoriano, donde la diversidad constituye una característica estructural del sistema educativo.

Asimismo, la interculturalidad crítica aporta una mirada analítica que permite identificar las limitaciones de las representaciones culturales superficiales presentes en los libros de texto. En el área de Lengua y Literatura, los textos escolares desempeñan un rol clave en la construcción de identidad y en el desarrollo de competencias comunicativas; sin embargo, la literatura revisada evidencia que la diversidad cultural aún se representa de manera limitada, lo que justifica la necesidad de un análisis profundo y contextualizado.

Finalmente, el rol docente se configura como un elemento central para la concreción del enfoque intercultural, ya que mediante la transposición didáctica adapta el currículo y los materiales al contexto sociocultural del aula. En este sentido, el marco teórico no solo sustenta el análisis del libro de Lengua y Literatura de segundo de Educación General Básica, sino que también orienta la interpretación crítica de los resultados de la investigación, permitiendo articular los hallazgos empíricos con los fundamentos conceptuales revisados.

CAPÍTULO III Marco Metodológico

3.1 Paradigma de investigación

El paradigma interpretativo se centra en la comprensión de los significados que las personas otorgan a sus experiencias y prácticas dentro de un contexto social y cultural determinado. Según Hernández et al. (2014), este paradigma busca interpretar la realidad a partir de la subjetividad de los actores involucrados, utilizando métodos cualitativos como el análisis de discursos, entrevistas o estudios de caso para explorar fenómenos educativos y socioculturales. En esta investigación, el paradigma interpretativo es adecuado porque permite analizar cómo se presenta el enfoque intercultural en el libro de Lengua de segundo grado, considerando los contenidos explícitos, también las representaciones culturales, los discursos implícitos y la forma en que los textos promueven la diversidad cultural en el aula.

3.2 Enfoque de investigación

El enfoque cualitativo se caracteriza por la exploración profunda de fenómenos en su contexto natural, buscando comprender significados, percepciones y experiencias desde la perspectiva de los participantes. Según Hernández et al. (2014), este enfoque permite analizar realidades sociales y culturales a través de la interpretación de discursos, documentos y situaciones, utilizando técnicas como el análisis de contenido y la observación. El enfoque cualitativo es relevante en esta investigación porque permite describir y analizar cómo se representa el enfoque intercultural en el libro de Lengua de segundo grado, considerando tanto los contenidos explícitos como los significados implícitos en los textos. Como señalan Hernández et al. (2014), este enfoque es adecuado cuando se busca comprender procesos y significados en un contexto educativo, lo que facilita la identificación de patrones discursivos y la manera en que el material didáctico refleja la diversidad cultural. Asimismo, este enfoque posibilita un análisis interpretativo que permite una exploración detallada de los elementos interculturales en el libro.

3.3 Método

El acercamiento etnográfico es un método de investigación cualitativa que busca comprender los fenómenos educativos desde el contexto natural en el que se desarrollan, poniendo énfasis en las prácticas, interacciones y significados que construyen los actores sociales. Según Rockwell (2009), la etnografía en educación permite interpretar la vida cotidiana de la escuela, reconociendo que el aula es un espacio social y cultural donde se expresan diversas formas de pensar, actuar y aprender. Este método no se centra en medir variables, sino en describir y comprender las dinámicas educativas tal como ocurren en la realida

Se utiliza un acercamiento etnográfico porque permite analizar cómo se aborda la interculturalidad en el aula y en el libro de texto de Lengua y Literatura desde la práctica educativa real. Este enfoque resulta pertinente, ya que el estudio se apoya en la observación de clases, el uso de diarios de campo, entrevistas a docentes y el análisis de materiales educativos, lo que facilita una comprensión profunda del contexto escolar. Como señalan Hammersley y

Atkinson (2007), la etnografía es especialmente útil cuando se busca comprender los significados que los actores atribuyen a sus acciones, lo cual es fundamental para interpretar cómo se vive y se aplica la interculturalidad en el proceso educativo.

3.4 Técnicas e instrumentos de investigación

3.4.1 Sistematización documental mediante fichas bibliográficas

La sistematización documental es una técnica de investigación que permite organizar, clasificar y analizar información proveniente de fuentes escritas con el fin de generar conocimiento relevante para el estudio educativo. Según Álvarez y Jara (2019), esta técnica posibilita estructurar la información de manera ordenada, lo que facilita la comprensión de fenómenos educativos y socioculturales a partir del análisis de documentos oficiales, libros de texto y material bibliográfico especializado. Su aplicación resulta fundamental cuando se pretende realizar un análisis profundo del contenido educativo desde una perspectiva crítica.

Para la aplicación de esta técnica se emplean fichas bibliográficas como instrumento de registro y organización de la información. De acuerdo con Garza (2018), las fichas bibliográficas permiten sistematizar datos esenciales como el autor, el título, el año de publicación y los principales aportes del texto analizado. Este instrumento contribuye a evitar la dispersión de información y favorece una revisión ordenada de los contenidos, lo que fortalece la rigurosidad del proceso investigativo y facilita el análisis posterior.

En esta investigación, la sistematización documental mediante fichas bibliográficas se utiliza para analizar de manera detallada el libro de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica. Este proceso permite identificar cómo se incorpora el enfoque intercultural en los contenidos, actividades e imágenes del texto escolar. Asimismo, posibilita establecer categorías de análisis relacionadas con diversidad cultural, identidad, inclusión y representación sociocultural presentes en el material educativo.

Además, esta técnica permite comparar los contenidos del libro con los lineamientos del currículo nacional vigente, evaluando su coherencia y pertinencia frente al contexto educativo

ecuatoriano. A partir de este análisis, es posible identificar tanto fortalezas como vacíos o sesgos en la representación cultural del texto, lo que resulta clave para comprender el papel del libro escolar en la construcción de una educación intercultural.

3.4.2 Observación participante mediante guía de observación de clases

La observación participante es una técnica cualitativa que implica la participación directa de la investigadora en el contexto educativo, con el propósito de comprender las dinámicas, interacciones y significados que se construyen en el aula. Según Guber (2011), esta técnica permite captar tanto las acciones como los discursos de los actores educativos, ofreciendo una visión profunda y contextual del fenómeno estudiado. Su uso resulta especialmente pertinente cuando se analiza la práctica pedagógica cotidiana.

Como instrumento se utiliza una guía de observación de clases, la cual permite registrar de manera sistemática las prácticas docentes, las interacciones entre estudiantes y profesores, y el uso del libro de texto durante el desarrollo de las clases. Este instrumento facilita la organización de la información observada y asegura que los aspectos relevantes del enfoque intercultural sean considerados de manera intencionada y coherente con los objetivos de la investigación.

En esta investigación, la observación participante se utiliza para analizar cómo el libro de Lengua y Literatura de segundo grado es implementado en el aula y cómo se desarrollan los contenidos relacionados con la interculturalidad. A través de esta técnica, se observa si los elementos interculturales presentes en el texto son trabajados activamente por el docente o si se limitan a una exposición superficial de contenidos.

La guía de observación permite identificar si el docente promueve el respeto por la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y la inclusión de las experiencias socioculturales del estudiantado. Asimismo, facilita reconocer las estrategias pedagógicas empleadas, las reacciones del alumnado y las posibles dificultades en la aplicación del enfoque intercultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver Anexo 4 y 5)

3.4.3 Entrevista semiestructurada mediante guía de entrevista

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información que combina preguntas abiertas con una estructura flexible, permitiendo profundizar en las experiencias, percepciones y valoraciones de los participantes. Esta técnica favorece la expresión libre de ideas, sin perder de vista los objetivos de la investigación, lo que permite obtener información rica y contextualizada desde la voz de los actores educativos.

Como instrumento se emplea una guía de entrevista, la cual orienta el diálogo con los docentes y garantiza que se aborden temas relacionados con el enfoque intercultural, el uso del libro de texto y su aplicación en el aula. Este instrumento permite mantener coherencia en las entrevistas realizadas, asegurando que la información recolectada sea comparable y pertinente para el análisis investigativo.

En esta investigación, la entrevista semiestructurada se utiliza para conocer la perspectiva de los docentes de segundo grado de Educación General Básica sobre el enfoque intercultural presente en el libro de Lengua y Literatura. A través de este instrumento, se indaga si los docentes identifican los elementos culturales del texto y cómo los integran en su práctica pedagógica cotidiana.

Además, la entrevista permite identificar las estrategias que los docentes emplean para adaptar los contenidos del libro al contexto sociocultural de sus estudiantes, así como las dificultades y desafíos que enfrentan en la implementación del enfoque intercultural. La información obtenida complementa la sistematización documental y la observación participante, fortaleciendo el análisis integral del estudio (Ver Anexo 2 y 3)

3.5 Operacionalización

La operacionalización de las categorías de análisis constituye un proceso fundamental en la investigación cualitativa, pues permite traducir conceptos teóricos complejos, como el enfoque intercultural, en elementos analíticos concretos que pueden ser observados e interpretados de manera sistemática. Este proceso se orienta a la organización del análisis a partir de categorías,

dimensiones e indicadores que guían la interpretación de la información recolectada mediante la revisión documental, las entrevistas y la observación de clases.

De acuerdo con Stewart (2024), la operacionalización implica definir conceptos abstractos en términos de indicadores específicos que pueden ser observados y analizados en la práctica, lo que permite establecer una conexión clara entre el marco teórico y el trabajo empírico. En el enfoque cualitativo, esta definición analítica cumple una función interpretativa, ya que orienta la construcción de los instrumentos y favorece la coherencia entre la pregunta de investigación, los objetivos planteados y el análisis de los datos obtenidos.

En el presente estudio, la operacionalización se construyó a partir del marco teórico y de los objetivos de la investigación, desagregando el enfoque intercultural en categorías y subcategorías que permitieron analizar su representación en el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado y su aplicación en la práctica docente.

3.5.1 Matriz de operacionalización

1.CONCEPTO matriz(identificado, modificado o construido)	2. UNIDADES DE ANÁLISIS	3.SUBCATEGORÍAS	4. INDICADORES DE ANÁLISIS	5. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
Según Sumonte Rojas et al. (2022), la interculturalidad en los libros escolares, especialmente en el área de Lengua y Literatura, se concibe como una estrategia pedagógica orientada a representar de manera crítica, diversa y contextualizada las múltiples culturas presentes en el entorno escolar. No se limita a la mera visibilizarían de las diferencias culturales, sino que las integra como parte activa del currículo para favorecer la comprensión, el diálogo, el fortalecimiento de la identidad y la inclusión. Asimismo, una	1. Contenido del libro de texto de Lengua y Literatura	Representación crítica y contextualizada de la diversidad cultural Walsh (2009) menciona que este enfoque no es solo "convivir", sino aprender juntos desde el respeto y la igualdad.	Se presentan diferentes culturas en textos, imágenes o actividades ✓Las culturas no se presentan únicamente como elementos decorativos ni mediante estereotipos, sino que se integran de manera significativa en los contenidos y actividades, favoreciendo la comprensión, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en el proceso de aprendizaje	**Ficha de análisis del libro de texto**

aplicación adecuada del enfoque intercultural tanto en los materiales educativos como en la mediación docente contribuye al desarrollo de una visión intercultural en el estudiantado, al fomento de actitudes de respeto y a la promoción de una convivencia enriquecida por la diversidad (Ramírez, 2021).				
	Contenido del libro de texto de Lengua y Literatura	Inclusión de elementos culturales en el currículo El Ministerio de Educación (2016) señala que esta debe promover una formación humana basada en el respeto a	✓El contenido fomenta la comprensión, el respeto y el fortalecimiento de la identidad cultural.	**Ficha de análisis del libro de texto**

		la diversidad cultural y lingüística del país		
	Aplicación docente del enfoque intercultural	Uso pedagógico del enfoque intercultural Oviedo (2024) menciona que el docente debe crear ambientes que valoren los saberes culturales de todos los estudiantes.	✓ Aprovechan el contenido para diseñar actividades que promuevan el diálogo, el respeto y la inclusión. ✓ La docente selecciona o adapta contenidos del texto para generar actividades donde los estudiantes expresan y comparan saberes culturales. ✓ Orienta preguntas, consignas o dinámicas que permiten a los estudiantes dialogar sobre diferencias y similitudes culturales.	**Entrevista semiestructurada a docentes** **Diario de campo** **Guía de observación de clases**

			✓ Favorece la participación activa de los estudiantes, promoviendo actitudes de respeto y valoración de la diversidad durante las actividades. ✓ Guía a los estudiantes para que relacionen los contenidos del texto con experiencias culturales de su entorno.	
	Aplicación docente del enfoque intercultural	Percepción docente sobre el enfoque en los textos escolares, Quichimbo (2023) explica que esta adaptación implica relacionar textos escolares con prácticas culturales locales, como relatos orales, festividades o	✓ Las/os docentes reconocen elementos interculturales en el libro ✓ Valoran positiva o críticamente el tratamiento de la diversidad cultural en el texto	**Entrevista semiestructurada a docentes** **Diario de campo** **Guía de observación de clases**

		formas de comunicación propias de la comunidad.	✓ La docente identifica contenidos, imágenes o actividades del texto que representan la diversidad cultural. ✓ Explica cómo esos elementos pueden ser utilizados o adaptados para que los estudiantes comprendan la interculturalidad. ✓ Valora de manera positiva o crítica la forma en que el texto presenta la diversidad cultural, considerando su pertinencia al contexto de los estudiantes. ✓ Reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones del texto para orientar aprendizajes interculturales.	

3.6 Validación de los instrumentos de investigación

La validación de los instrumentos de investigación se realizó con el propósito de garantizar su claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio. Para ello, se consideraron los aportes de Oluwatayo (2012), quien señala que la validez aparente (Face Validity) se refiere al grado en que un instrumento parece medir, de manera clara y comprensible, aquello que se propone evaluar. Este tipo de validez permite verificar si las preguntas e indicadores resultan adecuados y comprensibles para quienes los utilizan o responden.

Asimismo, se aplicó la validez de contenido (Content Validity), la cual, según Oluwatayo (2012), evalúa si los ítems del instrumento representan de forma suficiente y pertinente las dimensiones del fenómeno que se investiga. En este estudio, la validez de contenido permitió analizar si los instrumentos elaborados la guía de observación participante y la guía de entrevista semiestructurada cubrían de manera adecuada las categorías relacionadas con el enfoque intercultural, el uso del libro de Lengua y Literatura y las prácticas pedagógicas en el aula.

Ambos tipos de validez se llevaron a cabo mediante el juicio de una experta en el área de Lengua y Literatura y educación intercultural, quien revisó los instrumentos y realizó observaciones orientadas a mejorar su calidad. A partir de sus aportes, se realizaron ajustes en la redacción, organización y precisión de preguntas e indicadores, lo que permitió fortalecer la coherencia metodológica y asegurar que los instrumentos recojan información relevante y alineada con los objetivos de la investigación.

3.7 Proceso de análisis de los datos

El proceso de análisis de los datos en la presente investigación se desarrolló de manera cualitativa, sistemática e interpretativa, en coherencia con el paradigma interpretativo y el método etnográfico que orientan el estudio. El análisis se realizó de forma progresiva y articulada, considerando la información obtenida a través del análisis documental del libro de texto, la observación participante, los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas a las docentes.

En una primera fase, se procedió a la organización y revisión exhaustiva de la información recolectada. Los datos provenientes del libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado fueron sistematizados mediante fichas de análisis, en las que se identificaron actividades, textos, imágenes e ilustraciones relacionadas con el enfoque intercultural. Paralelamente, los registros de observación y los diarios de campo fueron revisados y ordenados cronológicamente, permitiendo reconocer situaciones recurrentes, prácticas docentes y dinámicas de aula vinculadas a la interculturalidad. Las entrevistas fueron transcritas de manera literal para preservar el sentido del discurso docente.

En una segunda fase, se realizó un proceso de categorización, el cual se apoyó en la matriz de operacionalización previamente construida. A partir de esta matriz, se establecieron categorías y subcategorías de análisis relacionadas con el enfoque intercultural, tales como:

- Representación de la diversidad cultural en el libro de texto
- Mediación docente del enfoque intercultural
- Perspectiva docente sobre la interculturalidad

Cada fragmento de información fue analizado y clasificado según estas categorías, considerando tanto los elementos explícitos (contenidos, imágenes, actividades) como los implícitos (discursos, actitudes y prácticas pedagógicas). Este proceso permitió identificar regularidades, énfasis y ausencias en el tratamiento de la interculturalidad.

Posteriormente, se desarrolló una interpretación analítica de los datos**,** en la que se establecieron relaciones entre la información obtenida de las distintas técnicas. Para ello, se aplicó un proceso de triangulación, contrastando los hallazgos del análisis documental del libro de texto con las observaciones de aula, los diarios de campo y las entrevistas docentes. Esta triangulación permitió fortalecer la validez del análisis y comprender de manera integral cómo el enfoque intercultural se presenta en el texto escolar y cómo se concreta en la práctica docente.

Finalmente, los resultados fueron interpretados a la luz del marco teórico y del currículo nacional, lo que permitió identificar coherencias y tensiones entre el enfoque intercultural propuesto normativamente, su representación en el libro de texto y su aplicación en el aula. Este

proceso analítico dio lugar a la construcción de los apartados del Capítulo IV, donde se presentan e interpretan los resultados de manera organizada y argumentada, manteniendo coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

3.8 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales que orientan la investigación educativa, garantizando el respeto a las personas participantes y la integridad del proceso investigativo. En primer lugar, se contó con el consentimiento informado de las docentes participantes, quienes fueron debidamente informadas sobre los objetivos del estudio, los procedimientos a realizarse, el uso de la información recolectada y el carácter académico de la investigación, aceptando su participación de manera voluntaria. Ver anexo (x)

Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información obtenida, resguardando la identidad de las participantes mediante el uso de códigos o denominaciones genéricas, con el fin de evitar cualquier tipo de exposición o afectación personal o profesional. La información recolectada a través de entrevistas, observaciones y diarios de campo fue utilizada exclusivamente con fines académicos, garantizando un uso responsable de la información y evitando interpretaciones sesgadas o fuera del contexto investigativo.

De igual manera, la investigación se desarrolló desde una postura de respeto a la identidad y labor docente, reconociendo a las participantes como sujetos activos del proceso educativo, cuyas prácticas, saberes y experiencias fueron analizadas desde una perspectiva reflexiva y no evaluativa. En este sentido, los hallazgos se presentan con un enfoque crítico y formativo, evitando juicios de valor o señalamientos individuales.

Finalmente, se cuidó que el desarrollo del estudio no genere afectación del proceso pedagógico, procurando que las observaciones y entrevistas se realizaron sin interferir en el normal desarrollo de las clases ni alterar la dinámica del aula. De esta manera, se garantizó que la investigación se lleve a cabo de forma ética, responsable y respetuosa del contexto educativo.

CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados

El presente apartado corresponde al análisis de los datos cualitativos de la investigación, entendido como un proceso sistemático de organización, reducción e interpretación de la información con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa estudiada. Al respecto, Flick (2015) señala que el análisis cualitativo implica un procedimiento riguroso de codificación y categorización que permite identificar patrones y significados a partir de múltiples fuentes de información. Desde esta perspectiva, el análisis se desarrolló a partir de los datos obtenidos mediante los diarios de campo, las entrevistas a docentes y la observación de clases, instrumentos que posibilitaron comprender de manera amplia y contextualizada cómo se aborda y se pone en práctica el enfoque intercultural en el aula de segundo grado de Educación General Básica. La utilización de diversas técnicas de recolección favoreció la triangulación de los datos, fortaleciendo la validez y credibilidad del análisis realizado.

A través de un proceso de revisión, organización e interpretación de los registros, se identificaron categorías y patrones relacionados con el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en el aula. Este análisis permitió no solo describir las prácticas observadas, sino también interpretarlas críticamente, evidenciando tanto los avances alcanzados como las limitaciones existentes en la aplicación del enfoque intercultural dentro del contexto educativo observado.

4.1 Representación de la diversidad cultural en el libro de Lengua y Literatura

El análisis que se presenta a continuación examina la manera en que el libro de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica incorpora elementos simbólicos y propuestas vinculadas a la interculturalidad, a partir de las actividades desarrolladas en las páginas seleccionadas. Se consideran tanto los recursos utilizados imágenes, textos, relatos, canciones y vocabulario como el tipo de acciones que se solicita realizar al estudiantado, con el fin de identificar si estas propuestas favorecen únicamente el reconocimiento inicial de la diversidad cultural y lingüística o si, además, promueven procesos más profundos de reflexión,

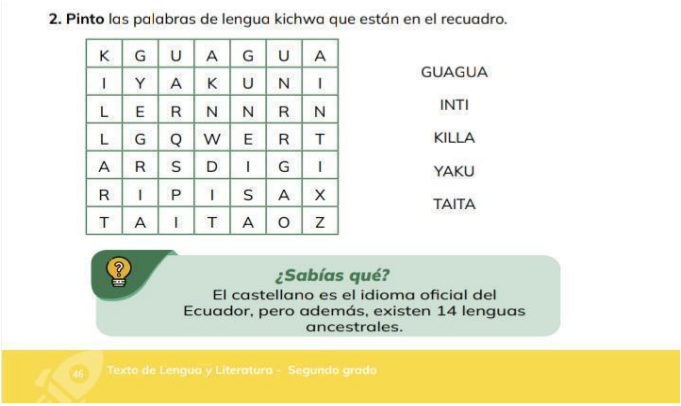
diálogo y valoración crítica, en coherencia con los objetivos y destrezas establecidos en el currículo nacional.

Antes de desarrollar el análisis específico de las actividades, es necesario precisar dos conceptos que orientan esta categoría: lo simbólico y la interculturalidad. En este estudio, lo simbólico se entiende como el conjunto de imágenes, relatos, personajes y elementos culturales que condensan y transmiten creencias, valores y formas de comprender el mundo construidas social e históricamente por los distintos grupos culturales (Walsh, 2017). Estos elementos simbólicos cumplen una función pedagógica relevante en los primeros años de escolaridad, ya que no solo facilitan el acercamiento del estudiantado a realidades culturales diversas mediante recursos narrativos y visuales acordes a su nivel de desarrollo, sino que también contribuyen a la construcción de sus concepciones de cultura y diversidad, promoviendo procesos iniciales de reconocimiento y valoración de la diferencia

Por su parte, la interculturalidad se concibe como un proceso educativo que trasciende el simple reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Desde el currículo de Lengua y Literatura, este enfoque se vincula directamente con el objetivo general OG.LL.2 y el objetivo de subnivel O.LL.2.2, los cuales plantean la valoración de la diversidad lingüística como base para la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, promoviendo interacciones respetuosas y el fortalecimiento de la identidad. En este sentido, una educación intercultural no se limita a visibilizar diferencias culturales, sino que busca generar comprensión, diálogo y reflexión crítica desde las experiencias de aprendizaje propuestas.

Desde estos referentes, el análisis considera no solo el contenido de las actividades, sino también las destrezas y los criterios de desempeño que estas movilizan, los procesos cognitivos implicados y la concepción de interculturalidad que promueven, así como el nivel de profundidad intercultural que alcanzan. Si bien varias actividades se vinculan explícitamente con destrezas como la LL.2.1.3, relacionada con el reconocimiento de palabras y expresiones de lenguas originarias, el análisis problematiza si dichas propuestas favorecen la indagación sobre sus significados en contextos interculturales o si se limitan a una identificación superficial.

Figura 1.
Actividad de sopa de letras con vocabulario en lengua kichwa.



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 46 se presenta una actividad tipo sopa de letras en la que el estudiantado debe identificar palabras en lengua kichwa como guagua, inti, killa, yaku y taita. Desde el punto de vista pedagógico, esta actividad activa procesos cognitivos básicos como la discriminación visual, la memoria y la identificación de patrones, propios del nivel elemental. Asimismo, se relaciona directamente con la destreza **LL.2.1.3**, ya que permite reconocer palabras pertenecientes a una lengua originaria del Ecuador, favoreciendo un primer acercamiento a la diversidad lingüística presente en el país.

No obstante, desde el enfoque intercultural, la actividad se limita a un reconocimiento mecánico del vocabulario, sin promover la indagación sobre el significado cultural, el contexto de uso o las comunidades que emplean estas palabras. Aunque contribuye parcialmente al cumplimiento del objetivo **O.LL.2.2**, al visibilizar la lengua kichwa, no se desarrollan procesos de reflexión ni diálogo que permitan comprender su valor como expresión cultural viva. En este sentido, la interculturalidad se presenta de forma fragmentada, reducida a la identificación de términos aislados, sin profundizar en su dimensión social y cultural.

En concordancia con las actividades desarrolladas en esta sección, el recuadro "¿Sabías que?" refuerza el enfoque intercultural al ampliar la comprensión de la diversidad lingüística del país desde una perspectiva informativa. El recuadro permite situar el uso de palabras en lengua

kichwa dentro de un contexto nacional más amplio, donde coexisten múltiples lenguas ancestrales junto al castellano. De este modo, el texto funciona como un punto de partida informativo que visibiliza la pluralidad lingüística existente, sin generar por sí mismo espacios de reflexión crítica, quedando dicha profundización supeditada a la mediación docente y a las actividades complementarias que se propongan.

Figura 2.
Diálogo ilustrado para la comprensión del significado de palabras en lengua kichwa



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

La segunda actividad de la página 46 corresponde a un diálogo ilustrado entre una madre y su hija, en el que se explica el significado de algunas palabras en lengua kichwa dentro de una situación cotidiana. Esta propuesta introduce un contexto comunicativo cercano al estudiantado, lo que favorece la comprensión del vocabulario y fortalece la destreza LL.2.1.3, al relacionar palabras de una lengua originaria con situaciones de uso concreto. No obstante, desde una perspectiva intercultural crítica, el diálogo cumple principalmente una función informativa. Aunque presenta la lengua kichwa como un elemento que enriquece la comunicación y contribuye al reconocimiento lingüístico planteado en el objetivo OG.LL.2, este planteamiento se mantiene en un nivel descriptivo y prescriptivo, ya que no se profundiza en las razones de dicho

enriquecimiento ni se incorporan consignas que orienten la reflexión sobre su importancia en la vida cotidiana del estudiantado o su vínculo con la identidad cultural. En consecuencia, la actividad no trasciende el nivel informativo y no promueve de manera explícita procesos de valoración crítica ni de diálogo intercultural.

Figura 3.
Actividad de lectura de la leyenda La guagua Inti



48/242

1. Leo con mi docente y **pinto** la respuesta correcta según el texto.

El guagua Inti
Cuenta la leyenda que un día, el guagua de Ana no quería dormirse. Juan, el padre, muy cansado le cantó una canción para tranquilizar al pequeño: "Duerme mi guagua, duerme mi amor. Duerme mi guagua de mi corazón". En cuanto oyó la voz del padre el pequeño Inti se tranquilizó y durmió contento. Ana y Juan sabían que Inti debía descansar pues cada mañana el pequeño se convierte en el sol; si no descansa bien no habrá calor para el mundo.

• ¿Qué pasa si el guagua Inti no duerme?

a) No sale el sol
b) Se cansa Juan
c) Ana no le canta

• En el texto que leí, guagua significa:

a) Corazón
b) Amor
c) Bebé

AUTOEVALUACIÓN **Pinto** el casillero que describe lo que más me identifica.

Aprendizajes	Recuerdo pintar sólo un casillero por cada aprendizaje		
	Sí, lo hago muy bien	Lo hago con dificultad	Necesito ayuda para hacerlo
Explico el significado de la palabra guagua.			
Reconozco el significado de la palabra guagua en una leyenda ecuatoriana.			

Texto de Lengua y Literatura - Segundo grado 47

Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 47 del texto de Lengua y Literatura de segundo grado se presenta la leyenda La guagua Inti, acompañada de ilustraciones que representan al sol como un bebé andino. Desde la dimensión simbólica, esta representación expresa una cosmovisión en la que los elementos de la naturaleza poseen vida y significado espiritual, lo que permite acercar al estudiantado a formas culturales distintas de explicar el mundo. A través del relato, se introduce una explicación cultural del origen del sol, propia de la tradición oral ecuatoriana, lo que favorece el reconocimiento de saberes ancestrales en el contexto escolar.

La actividad dos se desarrolla mediante preguntas de comprensión que el estudiantado debe responder a partir de la lectura del texto. Estas preguntas se orientan principalmente a identificar información explícita, como el significado de la palabra guagua o las consecuencias

de que Inti no duerma, lo que evidencia un énfasis en la comprensión literal del relato. La actividad se relaciona con las destrezas LL.2.5.1 y LL.2.5.2, ya que promueve la lectura guiada de textos literarios de tradición cultural ecuatoriana y la selección de respuestas acordes al contenido leído. Sin embargo, desde el enfoque intercultural, las preguntas propuestas no promueven la reflexión sobre el valor cultural del relato ni el análisis del significado simbólico del sol como ser vivo dentro de la cosmovisión andina. El símbolo cumple una función narrativa y visual, pero no se aprovecha como un recurso pedagógico para generar diálogo reflexivo o para comparar distintas formas de explicar el entorno natural. En este sentido, la actividad limita el desarrollo de una comprensión más profunda de la diversidad cultural, reduciendo el alcance del objetivo OG.LL.2 a un nivel introductorio y descriptivo.

Figura 4.
Lectura de la leyenda Yaku, protectora del agua



Palabreando II

1. **Observo** las imágenes, **leo** las palabras en idioma kichwa y **completo** la tabla con el significado en español según corresponda.

Inti	Yaku	Warmi

2. **Leo** junto a mi docente y **discuto** sobre la importancia de cuidar el agua.

Yaku, protectora del agua

Hace muchos años, la gente adoraba a Inti, el sol, y a Yaku, la diosa del agua. Ella tenía el cuerpo fresco, el rostro moreno y era muy hermosa. El pueblo vivía feliz trabajando la tierra y cultivando los frutos que alimentaban a sus habitantes. Un día Yaku enfermó y los campos se volvieron tristes. Un sabio ordenó, traer agua fresca de una fuente cercana. Llegará el amanecer y las auroras curarán a Yaku, dijo. Así sucedió, pasaron los días y la gente feliz se dedicó a cultivar la tierra porque el agua regresó a fecundar los campos.

¿Sabías qué?
El kichwa es una lengua ancestral que se habla principalmente en las regiones Sierra y Amazonía.

Texto de Lengua y Literatura - Segundo grado

Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

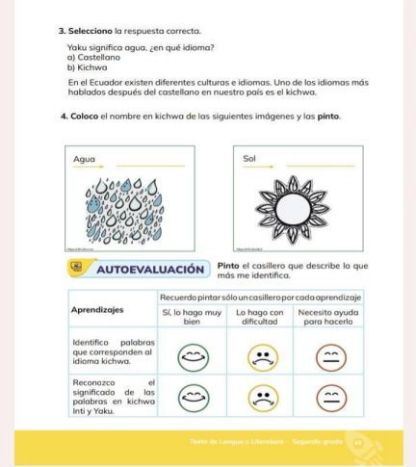
En la página 48 del texto de Lengua y Literatura de segundo grado se presenta la leyenda Yaku, protectora del agua, acompañada de actividades que articulan el lenguaje verbal y visual. La primera actividad propone la observación de imágenes asociadas a palabras en lengua kichwa, las cuales deben ser reconocidas y escritas en español. Esta dinámica favorece un primer

acercamiento a la diversidad lingüística, al tiempo que introduce vocabulario ancestral vinculado a elementos de la naturaleza y las personas. Desde la dimensión simbólica, el agua es representada como un ser protector y sagrado, lo que refleja una cosmovisión que establece una relación espiritual y respetuosa entre el ser humano y el entorno natural, alineándose con el objetivo OG.LL.2, al visibilizar saberes ancestrales presentes en la cultura andina.

La actividad central de la página se enfoca en la lectura de la leyenda y en la identificación de su mensaje principal, priorizando la comprensión del contenido narrativo. Si bien el texto permite reconocer una explicación cultural sobre la importancia del agua, las consignas se mantienen en un nivel descriptivo, sin promover la reflexión crítica sobre el significado social y cultural de esta relación con la naturaleza. Desde el enfoque intercultural, el relato cumple una función informativa y simbólica, pero no se convierte en un recurso pedagógico que incentive el diálogo intercultural ni la comparación con otras formas de comprender el cuidado del entorno.

En la misma línea, el recuadro informativo “¿Sabías que?” refuerza el enfoque intercultural al destacar al kichwa como una lengua ancestral hablada principalmente en las regiones Sierra y Amazonía. Esta información complementa los contenidos desarrollados en la página, ya que sitúa el uso del idioma kichwa dentro de un contexto territorial y cultural concreto, favoreciendo la comprensión de su vigencia en la actualidad. No obstante, el recuadro cumple principalmente una función informativa, ya que no propone actividades ni consignas que orienten una reflexión más profunda sobre el valor de las lenguas originarias o sobre los saberes de los pueblos que las sostienen, quedando el reconocimiento de la diversidad en un nivel descriptivo.

Figura 5.
Actividad de refuerzo y autoevaluación a partir de la lectura de textos con vocabulario en lengua kichwa



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 49 se propone una actividad de asociación entre imágenes y palabras en lengua kichwa, cuyo propósito es reforzar el vocabulario trabajado en las páginas anteriores. Desde la dimensión pedagógica, esta actividad favorece procesos cognitivos de identificación, asociación visual y competencia léxica, propios del subnivel elemental. Asimismo, se relaciona directamente con la destreza **LL.2.1.3**, al permitir reconocer expresiones lingüísticas propias de una lengua originaria del Ecuador, contribuyendo al cumplimiento del objetivo **O.LL.2.2**, orientado a valorar la diversidad lingüística desde un primer acercamiento.

En contraste con lo anterior, desde el enfoque intercultural, la actividad se mantiene en un nivel básico de reconocimiento de la diversidad lingüística, centrado exclusivamente en la correspondencia entre imagen y palabra. La ausencia de consignas que orienten al diálogo, la indagación o la reflexión sobre el uso social y cultural de la lengua kichwa limita el desarrollo de una comprensión intercultural más profunda. En este sentido, la interculturalidad se presenta como un contenido que se identifica, pero no como un proceso que se construye mediante la interacción y la valoración crítica.

Figura 6.
Introducción al tema de las lenguas originarias del Ecuador



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

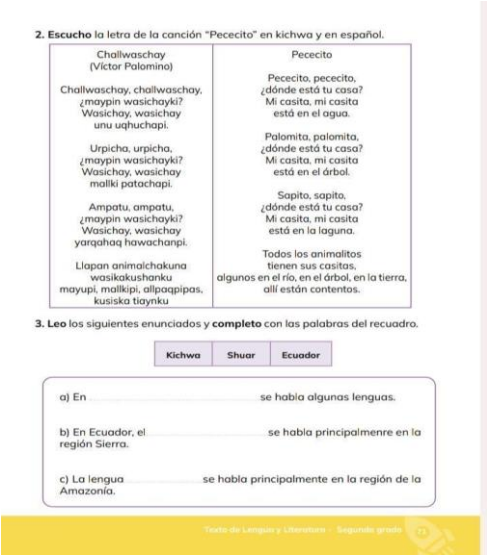
Entre las páginas 69 y 70 se aborda la diversidad lingüística del Ecuador mediante actividades de reconocimiento visual y lectura de saludos en distintas lenguas originarias. En la página 69, la imagen de niños que hablan diferentes lenguas cumple una función representativa al intentar visibilizar la pluralidad lingüística del país. Sin embargo, desde una perspectiva intercultural, es posible problematizar el uso de este recurso visual, ya que no se explicita el contexto de producción de la imagen ni se aclara si corresponde a una representación real, una imagen referencial o una creación digital. Esta ambigüedad limita la posibilidad de valorar si la imagen representa de manera fiel y respetuosa a alguna etnia o cultura específica del país.

Asimismo, la ausencia de información contextual sobre los sujetos representados reduce el potencial del recurso visual para fortalecer una comprensión situada de la diversidad lingüística. La imagen presenta la diversidad como un elemento general y homogéneo, sin diferenciar territorios, pueblos o prácticas culturales concretas, lo que puede derivar en una representación simplificada de las lenguas originarias. En este sentido, aunque la propuesta se vincula con el objetivo OG.LL.2 al promover el reconocimiento de la diversidad como parte de la identidad nacional, su impacto formativo depende en gran medida de la mediación docente.

En la página 70, la pregunta "¿Por qué si todos somos ecuatorianos hablamos distintas lenguas?" introduce una primera aproximación reflexiva y se relaciona con la destreza LL.2.1.3, al incentivar la formulación de interrogantes sobre la realidad cultural del país. No obstante, al presentarse de manera aislada y sin consignas que orienten el análisis, la reflexión corre el riesgo de quedarse en un nivel superficial, sin problematizar los procesos históricos, sociales y culturales que explican la diversidad lingüística.

En consecuencia, si bien el texto incorpora elementos visuales y preguntas que permiten un acercamiento inicial al enfoque intercultural, la falta de contextualización de las imágenes y de actividades de profundización limita el desarrollo de una comprensión intercultural crítica y contextualizada. Resulta necesario complementar estos recursos con orientaciones pedagógicas que favorezcan el análisis, el diálogo y la valoración consciente de las lenguas y culturas que conforman la diversidad ecuatoriana.

Figura 7.
Actividad de escucha y análisis de una canción en lengua kichwa



2. Escucho la letra de la canción "Pececito" en kichwa y en español.

Challwaschay (Víctor Palomino)	Pececito
Challwaschay, challwaschay, ¿maypin wasichayki? Wasichay, wasichay unu uqhuchapi. Urpicha, urpicha, ¿maypin wasichayki? Wasichay, wasichay mallki patachapi. Ampatu, ampatu, ¿maypin wasichayki? Wasichay, wasichay yarqahaq hawachanpi. Llapan animalchakuna wasikakushanku mayupi, mallkipi, allpaqpipas, kusiska tiaynku	Pececito, pececito, ¿dónde está tu casa? Mi casita, mi casita está en el agua. Palomita, palomita, ¿dónde está tu casa? Mi casita, mi casita está en el árbol. Sapito, sapito, ¿dónde está tu casa? Mi casita, mi casita está en la laguna. Todos los animalitos tienen sus casitas, algunos en el río, en el árbol, en la tierra, allí están contentos.

3. Leo los siguientes enunciados y **completo** con las palabras del recuadro.

Kichwa	Shuar	Ecuador

a) En _____ se habla algunas lenguas.

b) En Ecuador, el _____ se habla principalmenre en la región Sierra.

c) La lengua _____ se habla principalmente en la región de la Amazonía.

Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 71 del texto de Lengua y Literatura de segundo grado se presenta una canción en lengua kichwa, acompañada de su versión en castellano y de una actividad de carácter

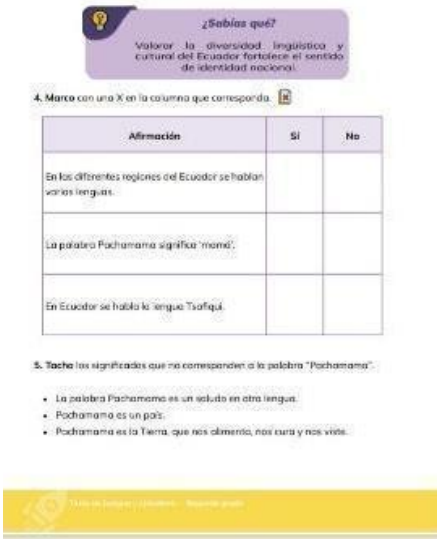
auditivo lo que favorece un acercamiento más vivencial y significativo a la lengua ancestral. Esta propuesta permite que el estudiantado escuche, identifique sonidos y establezca relaciones entre ambas lenguas, fortaleciendo la destreza LL.2.1.3, vinculada con la comprensión oral y el reconocimiento de expresiones lingüísticas presentes en su contexto. Desde esta perspectiva, la actividad contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas básicas y al reconocimiento de la diversidad lingüística del país.

Asimismo, la página incluye una segunda actividad, en la que el estudiantado debe completar información relacionada con la lengua kichwa la cual se retoma de los recuadros informativos "¿Sabías que?" presentados en páginas anteriores. Esta actividad cumple una función de refuerzo y sistematización de conocimientos previamente abordados, permitiendo consolidar nociones sobre la existencia y vigencia de las lenguas ancestrales en el Ecuador. Sin embargo, el ejercicio se limita a la recuperación de información explícita, sin propiciar procesos de análisis o reflexión más profundos.

Aun cuando se reconocen estos elementos, las actividades propuestas no incorporan una contextualización cultural de la canción que permita comprender su origen, su función social o los espacios comunitarios en los que es utilizada. Al centrarse principalmente en los aspectos lingüísticos y auditivos, se restringe el desarrollo de una mirada intercultural más amplia, ya que se desaprovecha la posibilidad de promover el diálogo, la reflexión y la valoración de la lengua kichwa como una expresión cultural viva y significativa dentro de la identidad colectiva.

Figura 8.

Actividad sobre la Pachamama.



¿Sabías qué?

Valorar la diversidad lingüística y cultural del Ecuador fortalece el sentido de identidad nacional.

4. **Marco** con una X en la columna que corresponda.

Afirmación	Sí	No
En las diferentes regiones del Ecuador se hablan varias lenguas.		
La palabra Pachamama significa 'mamá'.		
En Ecuador se habla la lengua Tsafiqui.		

5. **Tacho** los significados que no corresponden a la palabra "Pachamama".

- La palabra Pachamama es un saludo en otra lengua.
- Pachamama es un país.
- Pachamama es la Tierra, que nos alimenta, nos cuida y nos viste.

Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

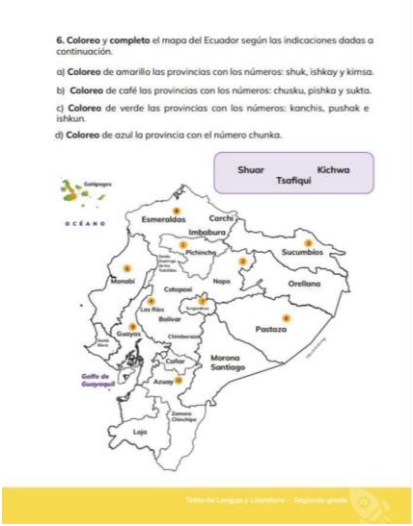
En la página 72 se aborda el concepto de la Pachamama mediante una imagen y una actividad de reconocimiento, lo que permite introducir un elemento central de la cosmovisión andina. Este recurso facilita que el estudiantado identifique y se familiarice con una forma distinta de comprender la relación entre el ser humano y la naturaleza, contribuyendo al objetivo OG.LL.2, al visibilizar saberes culturales propios de los pueblos originarios.

Aun así, el tratamiento del contenido se limita a la presentación del concepto, sin generar espacios que promuevan la comparación con otras visiones culturales ni la reflexión sobre su significado social y ambiental. La ausencia de actividades orientadas al análisis o al diálogo intercultural reduce la posibilidad de desarrollar una comprensión crítica y plural de las cosmovisiones, manteniendo la interculturalidad en un nivel informativo.

En este sentido, el recuadro informativo "¿Sabías que?" consolida el enfoque intercultural al visibilizar la diversidad lingüística y cultural del Ecuador como una característica presente en el país, sin profundizar en su construcción histórica o social, lo que mantiene el abordaje en un nivel principalmente informativo. Su inclusión permite articular los aprendizajes desarrollados

en la sección con una reflexión de carácter formativo, orientada a valorar la coexistencia de distintas lenguas y culturas en el país. De esta manera, el texto intenta acercar a los estudiantes a una comprensión general de la interculturalidad, entendida como el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, aunque mediante enunciados descriptivos y conceptos abstractos para el nivel, lo que limita el desarrollo de procesos de reflexión más profunda.

Figura 9-
Mapa del Ecuador con identificación de provincias y regiones naturales.



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 73 se presenta una actividad que incorpora numeración en lengua kichwa dentro de un mapa del Ecuador, estableciendo una relación entre idioma y territorio. Desde la dimensión pedagógica, esta propuesta favorece la identificación de expresiones lingüísticas presentes en el país y refuerza la destreza **LL.2.1.3**, al visibilizar la lengua kichwa como parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional.

No obstante, el enfoque de la actividad se mantiene centrado en el reconocimiento y la identificación de elementos lingüísticos, sin propiciar espacios de reflexión o diálogo sobre la trayectoria histórica y cultural de la lengua en el territorio. La actividad se reduce a revisar una

representación geográfica sin promover procesos que permitan valorar la diversidad lingüística como un elemento constitutivo de la identidad y la convivencia intercultural.

Figura 10.
Actividad de escritura sobre la venta de productos en un mercado



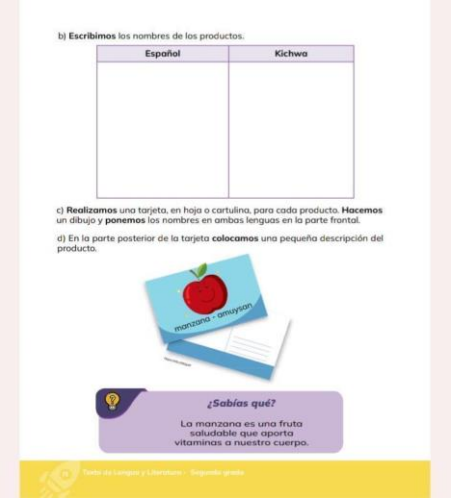
Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 75 se presenta una actividad basada en un texto informativo, organizado como un listado de productos que pueden ser ofertados en una feria escolar. La propuesta se centra en la elaboración de listas y en el reconocimiento de vocabulario relacionado con productos de consumo cotidiano, a partir de una situación comunicativa simulada en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, la actividad no desarrolla de manera explícita prácticas comunitarias, ya que la feria se plantea únicamente como una actividad escolar y no como una práctica social o cultural contextualizada. Asimismo, la mención general de productos agrícolas o ganaderos no permite una comprensión amplia y diversa de las formas de vida de la población kichwa, por lo que resulta una simplificación asociar estas actividades de manera directa con un grupo cultural específico.

Aunque se propone escribir los nombres de los productos en español y kichwa, esta acción se limita a un ejercicio de correspondencia léxica, sin orientaciones que promuevan la reflexión sobre el uso de la lengua en contextos reales ni sobre su valor cultural. En consecuencia, la actividad no evidencia un aporte significativo al desarrollo de destrezas vinculadas al enfoque intercultural, ya que carece de consignas reflexivas que permitan analizar o problematizar las realidades culturales mencionadas.

Figura 11.
Actividad de identificación y escritura de nombres de productos en español y kichwa



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

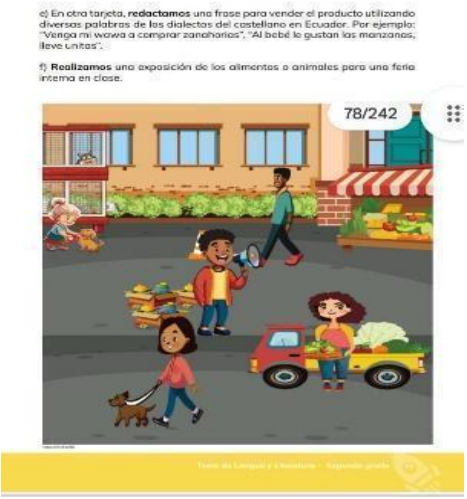
En la página 76, la actividad propone la identificación de vocabulario propio de contextos culturales específicos, lo que contribuye a ampliar el repertorio lingüístico del estudiante y fortalecer su comprensión léxica. Este acercamiento permite reconocer palabras vinculadas a determinadas prácticas, costumbres o entornos socioculturales, favoreciendo un aprendizaje inicial del lenguaje desde una perspectiva contextualizada.

Desde una perspectiva intercultural, la propuesta no profundiza en el significado cultural de dicho vocabulario ni en su relación con las prácticas sociales que lo originan. Al centrarse únicamente en el reconocimiento de términos, se desaprovecha la oportunidad de promover la

reflexión sobre su uso, su valor simbólico y su vínculo con la identidad cultural, lo que limita el desarrollo de una comprensión intercultural más significativa.

De manera complementaria, el recuadro informativo "¿Sabías que?" aporta al enfoque intercultural al vincular los contenidos lingüísticos con saberes cotidianos relacionados con la alimentación y el cuidado del cuerpo. Aunque el mensaje se presenta desde una perspectiva general, su ubicación dentro de una propuesta bilingüe favorece la articulación entre el aprendizaje del castellano y el kichwa, integrando conocimientos culturales y prácticos propios del entorno del estudiante. Así, el texto contribuye a una educación intercultural que reconoce los saberes locales y promueve aprendizajes significativos a partir de experiencias cercanas a la vida diaria.

Figura 12.
Ilustración de la venta de productos en un mercado como contexto de la vida cotidiana



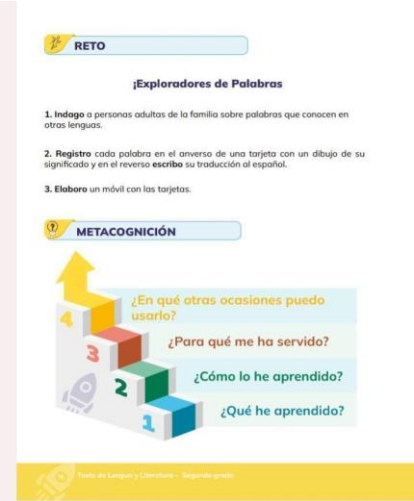
Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 77, la imagen y el texto breve cumplen principalmente una función simbólica, ya que presentan elementos culturales de manera representativa y visualmente atractiva. Estos recursos permiten un primer acercamiento al contenido y apoyan el desarrollo de destrezas vinculadas a la comprensión lectora inicial y al reconocimiento de información

explícita, ya que facilitan la identificación de símbolos y significados asociados al contexto presentado. De esta manera, el material contribuye a que el estudiantado observe, describa y reconozca elementos culturales presentes en el texto, en concordancia con las destrezas del área de Lengua y Literatura para segundo grado.

Desde el enfoque intercultural, la actividad no se acompaña de consignas que orienten el desarrollo de destrezas de análisis, reflexión y valoración de la diversidad cultural. Al no proponer acciones como comparar, interpretar o relacionar los elementos observados con la experiencia personal del estudiante, se limita el fortalecimiento de destrezas comunicativas y sociales que favorezcan el respeto y la valoración de las diferencias culturales. En este sentido, el cumplimiento de la destreza se queda en un nivel informativo, sin avanzar hacia una comprensión intercultural más profunda mediada por la reflexión pedagógica.

Figura 13.
Actividad de metacognición para la reflexión sobre el aprendizaje



Nota. Imagen tomada del libro de texto *Lengua y Literatura, segundo grado de Educación General Básica*, Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

En la página 78, la actividad de cierre integra de manera articulada la lectura y la imagen como recursos didácticos, lo que contribuye a reforzar la visibilización cultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta combinación permite que los estudiantes reconozcan elementos culturales presentes en el texto y los relacionen con representaciones visuales,

favoreciendo la comprensión del contenido y el acercamiento a distintas manifestaciones culturales desde una perspectiva descriptiva.

Aunque en la actividad se reconocen algunos elementos culturales a partir del texto y las imágenes, su finalidad principal se orienta a la consolidación de contenidos lingüísticos, especialmente al desarrollo de la competencia léxica del estudiantado. La propuesta prioriza el reconocimiento y uso de vocabulario contextualizado, sin promover la problematización ni el análisis crítico de la diversidad cultural representada. En este sentido, la actividad se limita a una observación descriptiva y superficial, ya que no incorpora preguntas orientadas a la reflexión, el diálogo o la comparación entre distintas realidades culturales, lo que reduce su potencial para fortalecer un enfoque intercultural más profundo y reflexivo en el aula.

Desde el enfoque intercultural y simbólico desarrollado a lo largo del análisis, se evidencia que el libro prioriza el uso de símbolos culturales, relatos, imágenes, personajes y, especialmente, vocabulario como ejes para la propuesta de actividades en el segundo grado. Estos elementos permiten introducir de manera inicial la diversidad cultural y lingüística, facilitando un primer acercamiento al reconocimiento de otras formas de comprender el mundo, acordes a la edad del estudiantado

A continuación, se presenta un cuadro síntesis del análisis de la representación de la interculturalidad en el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de EGB, en el que se detallan las páginas, las actividades propuestas, las destrezas vinculadas y una observación sobre el enfoque intercultural presente en cada caso.

Página	Actividad	Destreza vinculada	Observación sobre el enfoque intercultural
46	Sopa de letras con palabras en kichwa	LL.2.1.3	Favorece el reconocimiento inicial de vocabulario en lengua originaria el enfoque intercultural se limita a la identificación mecánica, sin reflexión cultural.

46	Diálogo ilustrado madre–hija	LL.2.1.3	Presenta el uso del kichwa en un contexto cotidiano; cumple una función informativa sin promover análisis crítico ni diálogo intercultural.
47	Leyenda *La guagua Inti* y preguntas de comprensión	LL.2.5.1 – LL.2.5.2	Introduce elementos simbólicos de la cosmovisión andina; las actividades priorizan la comprensión literal, sin profundizar en el significado cultural.
48	Leyenda *Yaku, protectora del agua*	LL.2.5.1	Visibiliza saberes ancestrales desde una perspectiva simbólica; el tratamiento intercultural se mantiene descriptivo e informativo.
49	Asociación imagen–palabra en kichwa	LL.2.1.3	Refuerza la competencia léxica; no promueve reflexión sobre el uso social ni cultural de la lengua.
69–70	Saludos en lenguas originarias y pregunta reflexiva	LL.2.1.3	Visibiliza la diversidad lingüística la reflexión es superficial y depende de la mediación docente.
71	Canción en lengua kichwa y actividades auditivas	LL.2.1.3	Favorece un acercamiento vivencial al idioma; no contextualiza culturalmente la canción ni su función social.
72	Imagen y actividad sobre la Pachamama	OG.LL.2	Introduce un concepto clave de la cosmovisión andina; el enfoque intercultural se limita a la presentación del contenido.
73	Numeración en kichwa en mapa del Ecuador	LL.2.1.3	Relaciona lengua y territorio; se centra en el reconocimiento visual sin análisis intercultural.
75	Texto informativo: listado de productos para feria	—	Actividad lingüística e informativa; no desarrolla prácticas comunitarias ni reflexión intercultural.

76	Identificación de vocabulario contextualizado	—	Amplía el repertorio léxico; no profundiza en el significado cultural ni en la identidad.
78	Actividad de cierre con lectura e imágenes	—	Prioriza la consolidación lingüística; la interculturalidad se mantiene en un nivel descriptivo.

El análisis del texto escolar permite evidenciar que el libro de Lengua y Literatura de segundo grado realiza una transposición didáctica que representa a la interculturalidad desde un enfoque introductorio, centrado principalmente en la visibilización y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del Ecuador. Las actividades planteadas responden al nivel educativo; sin embargo, su alcance se limita a la transmisión de información, sin propiciar procesos que favorezcan la reflexión del estudiantado sobre la diversidad cultural. Esta situación abre la posibilidad de cuestionar si el libro aprovecha plenamente las capacidades del estudiantado para analizar y reflexionar sobre estas temáticas desde edades tempranas.

A lo largo de las páginas analizadas, no se incorporan de manera sistemática estrategias que promuevan el diálogo, la comparación de experiencias culturales o la reflexión crítica. En este sentido, la interculturalidad se presenta más como un contenido que informa que como un proceso pedagógico que se construye. Esto evidencia la necesidad de una mediación docente que complemente el libro de texto y potencie el desarrollo de competencias interculturales más profundas, orientadas al respeto, la valoración y la convivencia en la diversidad.

4.2 La mediación docente de la interculturalidad en la práctica pedagógica

Este apartado se organiza tomando como unidad de análisis las clases observadas en segundo grado de Educación General Básica, específicamente aquellas en las que se trabajó de manera directa el enfoque intercultural. A partir de estas observaciones, se analizan las prácticas desarrolladas en el aula y las estrategias empleadas por la docente para abordar contenidos vinculados con la interculturalidad. En este sentido, se presenta una descripción del desarrollo de

las sesiones, las actividades realizadas, los recursos utilizados y las interacciones entre docente y estudiantes, acompañada de reflexiones que permiten analizar cómo se concreta el enfoque intercultural en la práctica pedagógica cotidiana, particularmente a través del uso del libro de texto de Lengua y Literatura.

En la primera clase observada de la Docente 1, el abordaje del enfoque intercultural se desarrolló mediante una dinámica participativa que priorizó el diálogo y el reconocimiento de las experiencias culturales del estudiantado. Desde el inicio de la sesión, la docente comunicó el propósito de valorar las tradiciones propias y ajenas, lo que genera un ambiente de confianza que favorece la participación. Para introducir el tema, la docente presentó el caso de una estudiante proveniente de Saraguro, quien compartió aspectos relacionados con su experiencia educativa en una escuela unidocente y algunas prácticas culturales propias de su comunidad, como el uso de la vestimenta tradicional en actividades cotidianas y la participación en celebraciones comunitarias. Esta intervención permitió que los estudiantes identifiquen realidades educativas y culturales distintas a las suyas, estableciendo un primer acercamiento a la diversidad desde una experiencia concreta del aula.

A lo largo del desarrollo de la clase, la docente orientó el diálogo hacia el reconocimiento de manifestaciones culturales como la vestimenta tradicional, las festividades y la gastronomía. Mediante preguntas abiertas, invitó a los estudiantes a compartir ejemplos de su entorno familiar y comunitario, generando una interacción constante entre los contenidos abordados y las vivencias del estudiantado. En este contexto, se registró un evento significativo consignado en el Diario de campo n.° 8 (ver anexo 7), cuando un estudiante manifestó identificarse como “blanco”, situación que evidenció confusiones en torno a la pertenencia étnica.

Ante esta intervención, la docente actuó como mediadora pedagógica, retomando la respuesta del estudiante para aclarar el concepto de mestizaje desde una perspectiva formativa y respetuosa, sin deslegitimar su participación. Este momento se recoge en la siguiente reconstrucción del diálogo:

“Durante la actividad sobre las etnias, un estudiante expresó: ‘Yo soy blanco’. Frente a esta afirmación, la docente detuvo momentáneamente la actividad y preguntó al grupo qué entendían por etnia y si conocían la etnia blanca. A partir de las respuestas, explicó de manera sencilla que, en el contexto ecuatoriano, la mayoría de personas pertenecen a la etnia mestiza como resultado de procesos históricos de mezcla cultural. Asimismo, enfatizó que ser mestizo forma parte de la diversidad del país y no constituye un aspecto negativo, lo que permitió que el estudiante comprendiera su pertenencia étnica sin sentirse juzgado” (Diario de campo n.° 8).

Esta intervención contribuyó a la clarificación de nociones básicas relacionadas con la identidad cultural y puso en evidencia el rol orientador de la docente en situaciones que pueden generar confusión en el estudiantado. Sin embargo, si bien se logró un reconocimiento general de la pertenencia a la etnia mestiza, no se profundizó en una reflexión más amplia sobre la diversidad étnica y cultural del país, lo que limita el desarrollo pleno del enfoque intercultural en la práctica observada.

De igual manera, según el Diario de campo n.° 9 (ver anexo 8), cuando una estudiante habló sobre la vestimenta tradicional de su lugar de origen, Otavalo, la docente amplió la explicación retomando su intervención como un ejemplo para el grupo. En este momento, se mencionó que dicha vestimenta se caracteriza por el uso del anaco, la blusa bordada y la fachalina, prendas propias de esta localidad. A partir de esta referencia concreta, la docente invitó a los estudiantes a reconocer que las formas de vestir varían según la región y forman parte de las tradiciones culturales del país. Esta intervención favoreció un clima de respeto y escucha, en el que las participaciones del estudiantado fueron valoradas pedagógicamente como punto de partida para la construcción del aprendizaje sobre la interculturalidad. Estas intervenciones favorecieron un clima de respeto y escucha, en el que las participaciones del estudiantado fueron retomadas pedagógicamente y valoradas como punto de partida para la construcción del aprendizaje sobre la interculturalidad.

Como actividad de cierre, la docente propuso la elaboración de dibujos relacionados con las tradiciones de la comunidad, centrándose en manifestaciones culturales propias de la ciudad de Cuenca, tales como la vestimenta tradicional de la chola cuencana, los platos típicos, los

juegos tradicionales y otras expresiones de la vida cotidiana. El uso de esta estrategia contribuye a consolidar los aprendizajes de forma significativa, ya que los estudiantes no solo reproducen información del libro de texto, sino que la reinterpretan desde su propio contexto cultural.

Figura 14.
Producciones gráficas del estudiantado como evidencia de la actividad intercultural



Nota. *Elaboración propia a partir de las producciones del estudiantado (2025).*

Este tipo de dinámica evidencia que, aunque el libro de texto presenta contenidos vinculados a la diversidad cultural, es la mediación docente la que permite ampliar y profundizar su significado pedagógico. Al recuperar experiencias reales del estudiantado y promover el diálogo, la docente transforma un contenido general sobre interculturalidad en un aprendizaje situado, favoreciendo la comprensión de la diversidad cultural como parte de la convivencia diaria y no únicamente como un contenido académico aislado.

En la primera clase observada de la Docente 2, el enfoque intercultural se abordó desde una perspectiva principalmente informativa y contextual, centrada en el reconocimiento de la diversidad cultural del Ecuador. La docente inició la sesión con la proyección de un video

informativo sobre la cultura Shuar, en el que se presentaron aspectos como su ubicación en la región amazónica, algunas costumbres cotidianas, la vestimenta tradicional y formas de organización comunitaria. Este recurso audiovisual captó la atención de las y los estudiantes y facilitó la introducción de contenidos culturales distintos a los de su entorno inmediato. A partir del video, la docente explicó de forma oral y descriptiva los elementos observados, complementando las imágenes con comentarios explicativos.

Después de la presentación del video, la docente reforzó el contenido mediante el relato de una historia, apoyándose en una imagen que sostenía en sus manos. En este momento, inició la narración de la historia de una niña llamada Emma Macayuk, quien pertenece a una cultura diferente a la de la mayoría de los estudiantes del aula. La docente explicó que Emma vive en Nangaritza, en la provincia de Zamora, ubicada en la región amazónica del Ecuador, y señaló que su familia pertenece al pueblo Shuar. A través del relato, se destacó que, aunque convive con vecinos mestizos, su identidad cultural es indígena y nativa.

Asimismo, la docente mencionó algunas de las creencias propias de su cultura, como la idea de que las plantas poseen propiedades medicinales capaces de curar enfermedades y la presencia del Abutan, un espíritu que habita en las cascadas y protege a la comunidad otorgándole fuerza. Finalmente, se explicó que los padres de Emma se dedican a guiar a turistas que visitan el Oriente para conocer el territorio y la selva. Mediante esta historia, la docente buscó que los estudiantes comprendieran que en el Ecuador existen diversas culturas, cada una con sus propias historias, costumbres, creencias y formas de vestir, favoreciendo así una aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural.

En relación con la lengua, señaló que en el Ecuador existían idiomas distintos al castellano, especialmente en el oriente ecuatoriano, y ejemplifica esta idea mencionando palabras propias de la cultura shuar, como “shangi”, cuyo significado explicó al estudiantado, así como la presencia de cantos tradicionales. Respecto a la vestimenta, describió las diferencias entre regiones, indicando el uso de bandas con plumas de colores, collares y vestimentas azules en el Oriente, y prendas como anacos, polleras y ponchos en la Sierra. En cuanto a las creencias mencionó la importancia de las plantas medicinales y la adoración al sol en épocas anteriores.

Asimismo, abordó el uso del achiote, señalando que algunos grupos lo utilizaban para pintarse el cabello como parte de sus costumbres. En relación con las actividades comunitarias, describió ejemplos como el trabajo de los padres de familia como guías turísticos en la selva, la elaboración de artesanías y la cacería, mientras que en otros contextos se realizaban actividades artesanales o laborales distintas. Finalmente, la relación con la naturaleza fue explicada como un eje central de estas culturas, destacando su vínculo directo con la selva y otros espacios naturales, presentados como fuente de vida, recursos y espiritualidad.

A lo largo de la sesión, la docente utilizó el diálogo constante como estrategia pedagógica para que los estudiantes relacionarán los contenidos interculturales con su realidad familiar y social. Al presentar el recurso audiovisual, preguntó "¿en qué idioma están hablando?", a lo que varios estudiantes respondieron que era "chino"; ante esta respuesta, la docente aclaró que se trataba de lenguas propias del oriente ecuatoriano, reforzando la comprensión sobre la diversidad lingüística del país. Posteriormente, al abordar la identidad cultural, la docente planteó la pregunta "¿quién se identifica como indígena?". Frente a esta interrogante, ningún estudiante levantó la mano, y varios manifestaron de manera espontánea que se identificaban como mestizos. A partir de estas respuestas, la docente explicó que, debido a los procesos históricos de mezcla cultural, muchas personas en el país se reconocen como mestizas, reforzando la idea de que la identidad cultural es diversa y se ha construido a lo largo del tiempo.

Una de las interacciones más significativas se dio cuando la docente preguntó "¿qué hace su familia?", generando respuestas que evidenciaron diversos contextos sociales, como el trabajo doméstico intenso, labores con horarios extensos o actividades vinculadas a servicios y estudios. Asimismo, al indagar sobre las tradiciones familiares y comunitarias, algunos estudiantes mencionaron costumbres propias de su entorno, como la preparación de platos típicos, entre ellos el cuy asado, el mote pillo y el mote sucio, los cuales suelen compartirse en reuniones familiares y festividades.

De igual manera, señalaron juegos tradicionales que practican en celebraciones comunitarias, como la vaca loca, el palo encebado y las carreras de sacos, especialmente durante Carnaval y fiestas barriales. Estas participaciones reflejaron cómo tanto la gastronomía como los

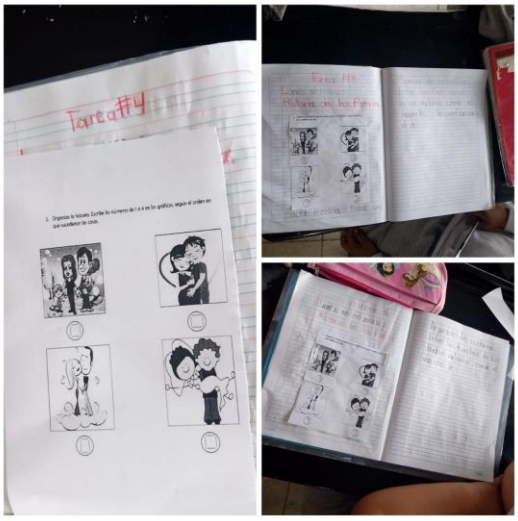
juegos tradicionales forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes y de las prácticas culturales presentes en su comunidad. Finalmente, para verificar los aprendizajes, la docente preguntó por el tipo de familia conformada por papá, mamá e hijo, ante lo cual los estudiantes respondieron correctamente “familia nuclear”, evidenciando la comprensión de este concepto a partir de ejemplos cercanos a su realidad.

Al abordar el concepto de mestizaje, la docente lo explicó de forma narrativa y contextual, relató que, hace muchos años, en la época de los abuelos, las personas vestían de manera tradicional y que, con la llegada de los españoles, se incorporaron nuevas costumbres y creencias, como el uso de la Biblia, en reemplazo de prácticas previas como la adoración al sol. A partir de este relato, explicó que se produjo una mezcla entre españoles e indígenas, de la cual surgieron los mestizos.

Para facilitar la comprensión, la docente utilizó ejemplos cercanos a la realidad del estudiantado y planteó la pregunta sobre quiénes se identificaban como indígenas. Frente a esta interrogante, ningún estudiante levantó la mano, y de manera espontánea la mayoría del grupo manifestó identificarse como mestizo. A partir de estas respuestas, la docente aclaró que muchos estudiantes se reconocen como mestizos debido a que, en su vida cotidiana, no utilizan vestimentas tradicionales como la pollera, los anacos o los collares. Incluso mencionó el ejemplo de vecinos de una estudiante perteneciente a la cultura shuar, quienes, pese a vivir cerca de comunidades indígenas, se visten de manera similar al resto del estudiantado. De esta forma, la docente vinculó el contenido con la identidad del grupo, permitiendo reconocer la diversidad cultural como un proceso histórico y social propio del país.

Como actividad de cierre, la docente propuso una actividad individual en una hoja impresa, en la cual las y los estudiantes debían enumerar los ciclos de la familia a partir de imágenes presentadas. Posteriormente, se les solicitó escribir brevemente sobre las familias, destacando aspectos como sus características y valores. Esta actividad permitió reforzar los contenidos trabajados durante la clase.

Figura 15.
Producciones del estudiantado a partir de actividades de lectura e interpretación en el aula



Nota. Elaboración propia a partir de las actividades desarrolladas por el estudiantado durante la clase observada (2025).

El abordaje desarrollado en la primera clase observada de la docente 2 evidenció que los contenidos vinculados al enfoque intercultural se trabajaron principalmente desde un nivel informativo y de reconocimiento general. A partir de la selección de un tema y una destreza del currículo, la docente presentó información relacionada con la diversidad cultural, lo que permitió al estudiantado identificar ciertos rasgos culturales presentes en el contexto nacional, sin profundizar aún en espacios de análisis crítico o reflexión a partir de sus propias experiencias.

La mediación docente se centró en la explicación y organización de los contenidos trabajados durante la clase, lo que permitió que las y los estudiantes reconocieran algunos elementos culturales abordados. A partir de las observaciones realizadas, se evidenció que la docente utilizó principalmente relatos explicativos y actividades guiadas para desarrollar la temática, sin generar espacios específicos de diálogo o reflexión colectiva. De esta manera, el tratamiento de la interculturalidad se desarrolló desde el reconocimiento de contenidos, acorde con la dinámica observada en el aula.

Las clases observadas muestran que la aproximación al enfoque intercultural se desarrolló de manera descriptiva, lo que permitió una primera aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural en el aula. En este sentido, el trabajo realizado contribuyó al conocimiento general del tema, sin evidenciarse procesos de comprensión significativa por parte del estudiantado.

La mediación docente se centró en la explicación y organización de los contenidos durante la clase, favoreciendo que los estudiantes reconocieran algunos elementos culturales abordados. No obstante, el tratamiento de la interculturalidad se mantuvo en un nivel introductorio, orientado a informar más que a propiciar procesos de comprensión profunda o análisis reflexivo. Durante las clases observadas no se evidenció el uso del texto escolar de Lengua y Literatura, ya que la docente trabajó los contenidos a partir de explicaciones orales y ejemplos generales, sin recurrir a las actividades o propuestas presentes en el libro.

En este sentido, las clases observadas muestran que la aproximación al enfoque intercultural se desarrolló de manera descriptiva, lo que permitió una primera aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural en el aula. Sin embargo, la ausencia del texto escolar como mediador didáctico limitó la posibilidad de profundizar en los contenidos desde situaciones concretas, actividades de análisis o reflexiones guiadas, contribuyendo principalmente al conocimiento general del tema, sin evidenciarse procesos de comprensión significativa por parte del estudiantado.

4.3 Perspectivas docentes sobre la interculturalidad en la práctica educativa

El presente apartado tiene como finalidad describir y analizar las concepciones y experiencias de las docentes de segundo grado en relación con la interculturalidad en su práctica pedagógica. A partir de las entrevistas realizadas, se buscó comprender cómo las docentes interpretan este enfoque, su punto de vista sobre la manera en quelo integran en el aula y cuáles son las estrategias y desafíos que enfrentan al abordar la diversidad cultural con sus estudiantes. Este análisis permite visibilizar el rol del docente como mediador del enfoque intercultural, así como la influencia de su experiencia profesional y del contexto escolar en la implementación de

contenidos y prácticas orientadas al respeto y la valoración de las distintas culturas presentes en la comunidad educativa.

En el caso de la docente 1, la interculturalidad es definida de manera sencilla y relacional, al señalar que para ella significa “relacionarnos con todas las personas que están alrededor de nosotros”. Esta concepción evidencia una comprensión del enfoque intercultural centrada en la convivencia y en las relaciones humanas cotidianas, más que en una definición teórica o normativa. Desde esta mirada, la interculturalidad se construye en el aula a partir del contacto entre estudiantes y del reconocimiento de las diferencias culturales presentes en el grupo.

La docente 1 indica que su aprendizaje sobre la interculturalidad no proviene principalmente de procesos formativos formales, sino de la experiencia adquirida al haber trabajado “en distintos lugares” y convivido con “diferentes culturas”. Esta afirmación muestra que el enfoque intercultural se ha incorporado a su práctica pedagógica como un saber experiencial, construido a lo largo de su trayectoria profesional. En relación con el currículo, la docente considera que la interculturalidad sí está presente, ya que “vamos viendo contenidos de lo que ocurre en la realidad de la institución”, lo que evidencia una percepción del currículo como un instrumento flexible que puede relacionarse con el contexto inmediato del aula.

En este sentido, la docente planifica sus clases con base en el currículo, tomando como referencia los contenidos y destrezas establecidos, los cuales vincula con situaciones de la realidad de la institución. Sin embargo, la interculturalidad no se presenta como un objeto de enseñanza explícitamente delimitado, sino que se integra de manera transversal y contextual, principalmente desde experiencias cotidianas y relaciones de convivencia en el aula. Si bien esta planificación permite abordar aspectos de la diversidad cultural, no se evidencian estrategias didácticas específicas orientadas al desarrollo sistemático del enfoque intercultural como contenido pedagógico, lo que sugiere una comprensión más experiencial que conceptual del mismo.

En cuanto a su práctica docente, la docente 1 menciona que trabaja temas interculturales a través de ejemplos concretos, como “los tipos de vestimenta” y “palabras en kichwa”.

Asimismo, destaca la importancia de promover la interculturalidad debido a la presencia de estudiantes provenientes de otros contextos, como el caso de “una niña de Saraguro”, quien comparte con sus compañeros “cómo son los trajes allá y dónde ella ha vivido”. Estas experiencias permiten que la interculturalidad se aborde desde situaciones reales del aula, favoreciendo el reconocimiento de la diversidad cultural a partir del intercambio entre los propios estudiantes.

Respecto a las estrategias utilizadas, la docente señaló que promovió el respeto principalmente a través de la enseñanza de valores, enfatizando la importancia de respetar “las costumbres de las diferentes personas que están alrededor de nosotros”. No obstante, también reconoció ciertas dificultades en la aplicación del enfoque intercultural, especialmente al abordar contenidos relacionados con el uso del kichwa. Según explicó, algunos padres expresaron su desacuerdo al cuestionar “¿por qué les enseñamos kichwa si ese no es nuestro idioma?”, manifestando resistencia frente a la enseñanza de esta lengua. Ante esta situación, la docente asumió un rol mediador, aclarando que el kichwa “no es un idioma cualquiera, sino una lengua del Ecuador que se debe enseñar”. Asimismo, indicó que estas tensiones no se tradujeron en conflictos directos, sino que respondieron, en gran medida, al desconocimiento y a la falta de contacto cotidiano con otras culturas, lo que reforzó su intención de enfocar la enseñanza intercultural en la formación del respeto hacia la diversidad.

Por su parte, la docente 2 presenta una concepción de la interculturalidad vinculada al conocimiento de las culturas y a su contextualización histórica. Aunque señala que al inicio del año lectivo aún no dispone de los libros impresos del Ministerio de Educación, menciona que, en años anteriores, ha observado que los textos incorporan imágenes, palabras en kichwa y referencias a culturas “amazónicas” e “indígenas de la Sierra”. Desde su experiencia, considera que estas representaciones culturales “sí son apropiadas para la edad de los niños” y que muestran “respeto por la cultura”.

La docente 2 sostiene que los contenidos interculturales se presentan “de manera natural” en los textos escolares y que, a partir de ellos, promueve el diálogo en el aula. Ante las preguntas de los estudiantes sobre las diferencias culturales, como “¿por qué utilizan esa ropa?” o “¿por

qué son diferentes?", la docente explica que suele "retroceder un poquito en el tiempo" para contextualizar históricamente estas prácticas. A través de explicaciones sencillas, aborda el proceso de mestizaje y señala que, aunque actualmente "nosotros somos mestizos", existen "abuelitos y bisabuelos que todavía mantienen esa cultura, esa vestimenta y esas tradiciones". Esta forma de explicación permite que los estudiantes comprendan las diferencias culturales desde su origen histórico.

En cuanto a las actividades pedagógicas, la docente 2 indica que la interculturalidad se trabaja en función de los temas abordados en distintas áreas, como Estudios Sociales y Lengua. Al tratar contenidos como los tipos de vivienda o las lenguas, explica que se analiza cómo "dependiendo de las culturas y de las regiones" cambian las formas de vida. Asimismo, menciona que el enfoque intercultural se trabaja generalmente como eje transversal, aunque en algunos casos se aborda como tema específico cuando el texto lo propone. Desde su perspectiva, el principal reto no es la presencia de conflictos en el aula, sino el desconocimiento de los estudiantes sobre otras culturas, por lo que enfatiza que su objetivo principal es que los niños "respeten" si en algún momento se encuentran con personas de otras culturas.

Las entrevistas muestran que ambas docentes conciben la interculturalidad como un proceso orientado al respeto, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural. Mientras la docente 1 la aborda principalmente desde la experiencia cotidiana y la convivencia en el aula, la docente 2 la trabaja desde la contextualización histórica y cultural de las diferencias. En ambos casos, se evidencia que la enseñanza de la interculturalidad se concreta a partir de la mediación docente y de las interpretaciones que cada docente realiza del currículo y de los contenidos del texto escolar.

4.5 Discusión

La interpretación y discusión de los resultados se construye a partir de un proceso de triangulación de datos que articula tres fuentes principales de información: el análisis del libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica, la observación directa de la práctica docente y la entrevista semiestructurada aplicada a las docentes (ver Anexo 5). Estas fuentes se analizan en diálogo permanente con los aportes teóricos desarrollados en el marco conceptual, lo que permite contrastar el enfoque intercultural prescrito en el currículo nacional, el enfoque explícito e implícito presente en el texto escolar y la manera en que este se concreta en la práctica pedagógica cotidiana.

4.5.1 La representación de la interculturalidad en el texto escolar

El análisis del libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado permitió identificar que la interculturalidad se representa principalmente a través de elementos simbólicos, como imágenes, relatos, personajes, vocabulario y referencias culturales diversas. Estos elementos buscan visibilizar la diversidad cultural presente en el país y responder formalmente a los lineamientos del currículo nacional. No obstante, dicha representación se mantiene en un nivel descriptivo y fragmentado, sin promover procesos de análisis crítico ni reflexión profunda sobre las diferencias culturales.

Estas representaciones simbólicas no siempre son retomadas pedagógicamente en el aula. Las actividades propuestas en el texto se centran, en su mayoría, en la identificación de elementos culturales visibles, sin generar espacios de diálogo, comparación o problematización. Esta situación se confirma en la entrevista, donde la docente reconoce que el texto “sí presenta diversidad cultural”, pero señala que su tratamiento es breve y que no siempre permite profundizar en los significados culturales.

Estos hallazgos dialogan con lo planteado por Walsh (2009), quien sostiene que una interculturalidad centrada únicamente en lo simbólico corre el riesgo de convertirse en una práctica superficial que no transforma las relaciones culturales ni cuestiona las desigualdades existentes. De manera similar, Tubino (2014) señala que la visibilización de la diversidad,

cuando no va acompañada de reflexión crítica, reproduce una interculturalidad funcional y no emancipadora.

Candau (2010) afirma que los textos escolares en América Latina suelen incorporar la interculturalidad como un contenido aislado, respondiendo más a exigencias normativas que a una propuesta pedagógica integral. En esta misma línea, Bertely Busquets (2019) advierte que la representación cultural en los materiales educativos tiende a homogeneizar la diversidad. Este planteamiento se refleja en las clases observadas, donde el mestizaje fue abordado de manera general, sin profundizar en los procesos históricos de conquista y colonización que lo configuran. Esta forma de tratamiento fue replicada por las docentes, quienes, al desarrollar los contenidos, evitaron o no problematizaron dichos procesos históricos, lo que limitó la comprensión crítica de la interculturalidad y reforzó una visión descriptiva de la diversidad cultural.

4.5.2 La mediación docente en el enfoque intercultural

La mediación docente constituye un elemento clave para la concreción del enfoque intercultural en el aula, ya que es a través de ella que los contenidos del libro de texto se transforman en saber enseñado. En este sentido, César Coll (2002) señala que la mediación se refiere a las acciones intencionadas del docente para orientar, organizar y dar sentido a los contenidos, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiantado. A partir de la triangulación entre la observación de clases, la entrevista docente y el análisis del texto escolar, se evidencia que la mediación docente se desarrolla de manera limitada, centrada principalmente en la reproducción de las actividades propuestas por el libro, sin generar procesos de problematización o profundización del enfoque intercultural.

Walsh (2009) plantea que la interculturalidad educativa requiere una mediación pedagógica intencionada que promueva el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Candau (2010) complementa esta idea al señalar que el docente debe generar experiencias pedagógicas que partan de la diversidad cultural del estudiantado y la integren de manera transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, resulta pertinente incorporar el concepto de transposición didáctica, entendido como el proceso mediante el cual el docente transforma el saber curricular y el saber presente en el texto escolar en saber enseñado. Según Lella (2024), la transposición didáctica implica decisiones pedagógicas conscientes que permiten adaptar los contenidos al contexto sociocultural del aula. En el caso analizado, este proceso se evidenció de manera limitada, ya que, si bien se identificaron algunos intentos de contextualización a partir de la mediación docente, los contenidos interculturales no se vincularon de forma sistemática ni profunda con las experiencias culturales del estudiantado. Bertely Busquets (2019) sostiene que una mediación intercultural auténtica debe partir del reconocimiento de los saberes culturales de los estudiantes, mientras que Tubino (2014) enfatiza que la mediación docente debe propiciar procesos de cuestionamiento y diálogo intercultural. No obstante, los resultados muestran que estos elementos no se consolidan en la práctica observada, lo que limita el alcance del enfoque intercultural concretado en las aulas observadas.

En la clase observada, la docente no hizo uso directo del libro de texto durante el desarrollo de la sesión, sino que se apoyó principalmente en explicaciones orales y en el cumplimiento de la planificación curricular. Esta forma de trabajo evidencia que el libro de texto no fue asumido como un mediador pedagógico activo, sino como un referente secundario. Al respecto, Area Moreira (2021) sostiene que los libros de texto continúan ocupando un lugar central en la escuela; sin embargo, advierte que su potencial educativo depende del uso crítico y reflexivo que realice el docente, ya que un empleo mecánico o superficial puede limitar la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de enfoques transversales, como la interculturalidad.

En coherencia con lo anterior, lo observado en el aula coincide con lo planteado por el autor, pues, aunque el contenido abordado permitía generar un diálogo más profundo sobre la diversidad cultural, la ausencia de una mediación didáctica apoyada en el texto escolar redujo las posibilidades de análisis, problematización y contextualización de los saberes. Así, el libro de texto quedó relegado a un rol implícito, lo que refuerza la idea de que no basta con la presencia

del material, sino que es indispensable una mediación pedagógica intencional para que contribuya efectivamente al enfoque intercultural.

Desde un enfoque analítico, las clases observadas muestran que el enfoque intercultural no se implementa como un eje transversal del proceso de enseñanza, sino que se presenta de manera puntual y descriptiva. Aunque se promueve el reconocimiento general de la diversidad cultural, este tratamiento no se traduce en procesos de comprensión significativa por parte del estudiantado. Al respecto, Walsh (2010) señala que una interculturalidad limitada a la visibilización cultural, sin cuestionar las estructuras históricas y sociales que producen desigualdad, corre el riesgo de convertirse en una práctica superficial y despolitizada. En concordancia con lo observado, el enfoque intercultural aparece en el discurso y en algunas actividades, pero no se consolida como una práctica pedagógica sostenida que permita profundizar en la reflexión crítica, lo que evidencia que su aplicación en el aula resulta parcial y poco aprovechada.

A la luz de los planteamientos teóricos que sustentan esta investigación, la forma en que se abordó el mestizaje en la clase observada evidencia una aproximación limitada al enfoque intercultural. Tal como advierte Candau (2010), en los contextos educativos latinoamericanos suele presentarse la diversidad cultural desde una mirada armonizadora, que enfatiza la convivencia y el respeto, pero que evita problematizar los conflictos históricos que dieron origen a las desigualdades actuales. En este sentido, al explicar la llegada de los españoles como un proceso de incorporación de nuevas costumbres y creencias, sin profundizar en la conquista y la colonización como procesos de imposición y dominación, se reproduce una narrativa que naturaliza el mestizaje y oculta las relaciones de poder implicadas. De manera similar, Walsh (2017) sostiene que una interculturalidad crítica debe cuestionar las estructuras coloniales que han configurado las identidades y saberes, y no limitarse a descripciones culturales superficiales. Por tanto, el abordaje observado, aunque contextualizado y comprensible para el nivel educativo, evita tratar la colonización como un proceso conflictivo, lo que restringe las posibilidades de desarrollar una comprensión histórica más profunda y crítica de la interculturalidad.

Desde un análisis intercultural de la práctica pedagógica, la actividad de cierre propuesta evidencia una desarticulación temática respecto al enfoque cultural trabajado al inicio de la clase. Aunque la sesión comenzó abordando elementos vinculados a la cultura shuar, la actividad final se centró en los ciclos de la familia desde una perspectiva general, sin conexión explícita con la diversidad cultural previamente tratada. Como advierte Candau (2010), cuando la interculturalidad se incorpora de manera fragmentada en la práctica pedagógica, corre el riesgo de diluirse en actividades neutras que no profundizan ni consolidan los aprendizajes culturales. En este sentido, el cierre de la clase se aleja del eje intercultural inicial, lo que limita la posibilidad de reforzar una comprensión coherente y significativa de la diversidad cultural trabajada durante la sesión.

4.5.3 La perspectiva docente frente al enfoque intercultural

La perspectiva docente es determinante para comprender cómo se concibe y se aplica el enfoque intercultural en el aula. A partir de la entrevista semiestructurada, se identificó que la docente reconoce la interculturalidad como un valor importante, asociado principalmente al respeto, la convivencia y la aceptación de las diferencias culturales. Sin embargo, esta comprensión se mantiene en un nivel general y no se traduce de manera sistemática en estrategias pedagógicas concretas.

La triangulación con la observación de clases evidenció que la interculturalidad se abordó de manera implícita, ya que los contenidos culturales fueron presentados principalmente de forma descriptiva, sin una intencionalidad pedagógica orientada al diálogo intercultural. Esto se manifestó en la ausencia de preguntas o actividades que promovieran la reflexión, la comparación o el análisis de los contenidos culturales desde la experiencia del estudiantado, lo que limitó la problematización de dichos contenidos y el desarrollo de aprendizajes interculturales más significativos.

Desde el marco teórico, Tubino (2014) advierte que una comprensión limitada de la interculturalidad puede derivar en prácticas educativas que reproducen la desigualdad cultural. De manera similar, Walsh (2009) señala que cuando la interculturalidad se reduce a valores

como el respeto y la tolerancia, se pierde su potencial crítico y transformador. Candau (2010) enfatiza que la perspectiva docente es clave para convertir la interculturalidad en una experiencia pedagógica significativa, ya que implica una reflexión constante sobre la práctica. Por su parte, Bertely Busquets (2019) añade que la falta de formación docente en interculturalidad influye directamente en la manera en que este enfoque se implementa en el aula. Estas afirmaciones se reflejan en los resultados, donde se evidencia una brecha entre el discurso docente y la práctica pedagógica.

Asimismo, se observó que las tensiones identificadas no derivaron en conflictos directos, sino que estuvieron vinculadas principalmente al desconocimiento y a la falta de contacto cotidiano con otras culturas. Esto evidencia que la interculturalidad trasciende el aula, pues no solo debe abordarse como contenido pedagógico, sino como un proceso formativo que involucra a toda la comunidad educativa. Como señala Walsh (2010), la educación intercultural constituye un proyecto social y político orientado a transformar las relaciones marcadas por prejuicios y exclusión, promoviendo el respeto y la comprensión mutua más allá del espacio escolar. En consecuencia, fortalecer el enfoque intercultural en el currículo representa una estrategia para sensibilizar tanto a estudiantes como a familias, consolidando una comprensión compartida de la diversidad cultural.

4.5.4 Coherencia entre currículo, libro de texto y práctica docente

La triangulación de los resultados permite identificar una coherencia parcial entre el currículo nacional, el libro de texto y la práctica docente. Si bien el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) establece la interculturalidad como un eje transversal del sistema educativo, su concreción en el texto escolar y en el aula presenta limitaciones significativas.

El libro de texto incorpora elementos interculturales de manera explícita, pero estos no se desarrollan de forma transversal ni crítica. Esta situación se reproduce en la práctica docente, donde el enfoque intercultural se aborda de manera implícita y dependiente del material oficial. En la entrevista, la docente reconoce que el currículo y el texto guían su práctica, sin realizar adaptaciones significativas.

Desde el marco teórico, Lella (2024) señala que la aplicación prescriptiva del currículo limita la autonomía docente y la contextualización de los aprendizajes. Walsh (2009) y Candau (2010) coinciden en que la falta de articulación entre currículo, materiales y práctica docente impide que la interculturalidad se consolide como un proceso educativo transformador. Asimismo, Tubino (2014) advierte que esta desconexión refuerza una interculturalidad funcional y no crítica.

Luego de analizar la representación de la diversidad cultural en el libro de texto, la integración del enfoque intercultural en sus contenidos y actividades, y el uso pedagógico que los docentes realizan en el aula, resulta necesario examinar el grado de coherencia existente entre el currículo nacional de Educación General Básica, el libro de Lengua y Literatura de segundo grado y la práctica docente, en relación con la aplicación del enfoque intercultural. Esta categoría permite comprender en qué medida los lineamientos normativos se articulan con los materiales educativos y se concretan efectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, el análisis del currículo nacional evidencia que la interculturalidad se concibe como un eje transversal que debe orientar tanto los contenidos como las metodologías en todas las áreas del conocimiento. En el área de Lengua y Literatura, el objetivo general OG.LL.2 plantea explícitamente la valoración de la diversidad lingüística y cultural del Ecuador como base para la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional. Asimismo, destrezas como la LL.2.1.3 y la LL.2.1.4 promueven el reconocimiento de palabras y expresiones en lenguas originarias, así como la valoración de los dialectos del castellano presentes en el país.

Al contrastar estos planteamientos curriculares con el contenido del libro de Lengua y Literatura, se observa una coherencia parcial. Por un lado, el texto escolar incorpora múltiples actividades que responden directamente a la destreza LL.2.1.3, especialmente en las páginas 46 a 49 y 70 a 78, donde se trabajan palabras en kichwa, canciones bilingües, leyendas ancestrales y actividades de investigación familiar. Estas propuestas evidencian un esfuerzo por alinearse con el currículo y por promover el reconocimiento de las lenguas originarias como parte del patrimonio cultural del país.

No obstante, por otro lado, se identifican vacíos importantes en relación con la destreza LL.2.1.4 y el indicador I.LL.2.2.1, que proponen la valoración de los dialectos del castellano ecuatoriano. En el libro analizado no se evidencian actividades que aborden de manera explícita las diferencias dialectales de la Costa, la Sierra o la Amazonía, lo que limita una comprensión integral de la diversidad lingüística nacional. En este sentido, aunque el texto muestra coherencia con algunos aspectos del currículo, no logra cubrir de manera equilibrada todos los componentes del enfoque intercultural planteados a nivel normativo.

Esta coherencia parcial se refleja también en la práctica docente observada. Durante las clases analizadas, se evidenció que las docentes conocen y valoran el enfoque intercultural propuesto por el currículo, y que realizan esfuerzos por integrarlo en su enseñanza. Por ejemplo, una de las docentes explicó a los estudiantes el origen del mestizaje señalando que “se mezclaron y ahí nacemos los mestizos”, y mencionó la existencia de abuelitos y bisabuelitos que aún conservan sus tradiciones y vestimentas.

Si bien este tipo de explicación permite establecer una aproximación inicial a la diversidad cultural y articular los contenidos del libro con elementos de la identidad cultural del país, el abordaje se presenta de manera simplificada, ya que no se profundiza en los procesos históricos de conquista y colonización que dieron origen a dicho mestizaje. De este modo, aunque la docente intenta vincular el contenido con el enfoque intercultural, se observa una tendencia a evitar aspectos históricos conflictivos, lo que limita una comprensión crítica y contextualizada de la diversidad cultural, tal como lo proponen los principios curriculares.

Asimismo, las observaciones de clase muestran que los docentes adaptan y complementan los contenidos del libro para contextualizarlos al entorno sociocultural del aula. En una de las clases, la docente utilizó la historia de la niña Macayuk, de la nacionalidad Shuar, para promover el diálogo intercultural y relacionar las costumbres amazónicas con las experiencias familiares de los estudiantes. En otra clase, se aprovechó la presencia de una estudiante proveniente de Saraguro para explicar diferencias culturales relacionadas con la vestimenta, la alimentación y las tradiciones locales. Estos elementos evidencian una articulación

entre el currículo y la práctica docente, lo que permitió ampliar el tratamiento de los contenidos más allá de lo propuesto en el libro de texto.

Desde la perspectiva docente, las entrevistas confirman esta situación. Una de las docentes señala que la interculturalidad se trabaja “de acuerdo a los temas que vienen en los libros”, pero que, cuando surge dentro de otros contenidos, se la aborda como eje transversal. Esta afirmación evidencia que el currículo funciona como un marco orientador de la práctica pedagógica, mientras que el libro de texto es utilizado de manera flexible. No obstante, también se reconoce que el texto no siempre facilita la implementación del enfoque intercultural, lo que obliga a los docentes a realizar ajustes constantes y a recurrir a recursos adicionales.

Por su parte, los testimonios docentes pusieron en evidencia que la coherencia entre currículo, libro y práctica no se desarrolló en un contexto exento de dificultades. La resistencia de algunas familias frente a la enseñanza de lenguas ancestrales, como el kichwa, se vinculó a prejuicios sociales y percepciones discriminatorias históricamente presentes en el país, lo que constituyó un factor externo que incidió en la aplicación del enfoque intercultural. Esta situación no solo evidenció las tensiones existentes entre las intencionalidades del currículo intercultural y las problemáticas sociales que busca atender, sino que también pone de manifiesto la necesidad de seguir promoviendo la interculturalidad en el sistema educativo, de manera sostenida y transversal. Frente a ello, los docentes asumieron un rol mediador, explicando que se trataba de “una lengua del Ecuador que se debe enseñar”, reforzando así su compromiso con los principios curriculares, aun cuando estos no siempre fueron plenamente comprendidos por la comunidad educativa.

En síntesis, el análisis de esta categoría permite identificar relaciones y tensiones entre el currículo nacional, el libro de Lengua y Literatura y la práctica docente en relación con el enfoque intercultural. El currículo establece una intencionalidad normativa clara respecto a la interculturalidad; sin embargo, el tratamiento de este enfoque en el libro de texto analizado se presenta de manera limitada y puntual, sin desarrollar de forma sostenida los contenidos propuestos. Frente a estas restricciones, la práctica docente adquiere un rol relevante, ya que,

mediante distintas mediaciones pedagógicas, complementa y amplía los contenidos interculturales abordados, vinculados con la realidad del aula.

Desde esta perspectiva, la concreción del enfoque intercultural no se configura como un proceso lineal ni homogéneo, sino como una construcción situada, atravesada por las condiciones del contexto escolar y social, así como por la interpretación y acción del docente. En este sentido, la práctica pedagógica no sustituye las limitaciones del material escolar, pero sí permite dar sentido a los contenidos curriculares, evidenciando que la interculturalidad se materializa principalmente a través de la mediación docente y de su capacidad para articular el currículo con las experiencias del estudiantado.

Este escenario evidencia que la implementación efectiva del enfoque intercultural no depende únicamente de la existencia de lineamientos curriculares o de contenidos explícitos en los libros de texto, sino de la articulación dinámica entre estos elementos y la mediación pedagógica del docente. A partir de este análisis, se integran de manera articulada los hallazgos provenientes del currículo, el libro de texto y la práctica docente, lo que permite comprender cómo se configura el enfoque intercultural en el aula observada. Esta articulación evidencia coincidencias, vacíos y mediaciones pedagógicas que dan cuenta de la forma en que los lineamientos curriculares se concretan o se tensionan en los materiales escolares y en la práctica educativa cotidiana.

Desde esta triangulación, se evidencia que el enfoque intercultural se encuentra presente a nivel normativo y discursivo; sin embargo, su concreción pedagógica presenta limitaciones relacionadas con la forma en que se representa la diversidad cultural en el texto, la mediación docente, la perspectiva del profesorado y la coherencia entre currículo, material educativo y práctica docente.

CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar el enfoque intercultural en el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica y su concreción en la práctica docente, a partir de un proceso de triangulación entre el análisis documental, las entrevistas a docentes y la observación de clases. A partir de los resultados obtenidos y su discusión a la luz del marco teórico, se plantean las siguientes conclusiones.

En relación con el objetivo general, orientado a analizar cómo se aborda el enfoque intercultural en el libro de texto de Lengua y Literatura de segundo grado de Educación General Básica y su aplicación en la práctica docente, se concluye que dicho enfoque está presente de manera explícita en los contenidos curriculares y en el texto escolar; sin embargo, su desarrollo se limita principalmente a un nivel introductorio y descriptivo. El libro prioriza la visibilización de la diversidad cultural y lingüística mediante símbolos, imágenes, vocabulario en lengua kichwa y relatos de tradición oral, lo cual favorece un primer acercamiento del estudiantado a la interculturalidad, acorde a su edad y nivel educativo.

Respecto al primer objetivo específico, relacionado con identificar la representación de la diversidad cultural en el libro de texto, se concluye que este incorpora elementos coherentes con el currículo nacional y con los objetivos del área de Lengua y Literatura, especialmente en lo referente a la valoración de la diversidad lingüística. No obstante, las actividades propuestas se centran mayoritariamente en la identificación, reconocimiento y memorización de contenidos, sin promover de manera sistemática procesos de reflexión, diálogo o análisis crítico. En este sentido, la interculturalidad se presenta más como un contenido que se reconoce que como un proceso pedagógico que se construye activamente.

En cuanto al segundo objetivo específico, vinculado al análisis de la práctica docente en el aula, se evidencia que la mediación de las docentes cumple un rol fundamental en la profundización del enfoque intercultural. Las clases observadas muestran que, a partir de los contenidos del libro, las docentes generan explicaciones, ejemplos y espacios de interacción que

permiten contextualizar los saberes culturales y relacionarlos con las experiencias del estudiantado. De este modo, la interculturalidad se concreta principalmente a través de la acción pedagógica y del diálogo en el aula, superando algunas de las limitaciones del texto escolar.

En relación con el tercer objetivo específico, referido a comprender las concepciones docentes sobre la interculturalidad, se concluye que las docentes la conciben principalmente como un proceso de convivencia, respeto y reconocimiento de la diversidad cultural presente en el aula. Estas concepciones se construyen mayoritariamente desde la experiencia profesional y no desde una formación teórica sólida, lo que se refleja en una práctica pedagógica orientada al respeto y la integración. Sin embargo, esta aproximación resulta limitada, ya que reduce la interculturalidad a una dimensión relacional y actitudinal, sin problematizar las desigualdades históricas, sociales y culturales que atraviesan a los distintos grupos. En este sentido, la interculturalidad es abordada más como una estrategia de armonización de la convivencia que como un enfoque crítico capaz de cuestionar relaciones de poder y procesos de exclusión. A ello se suman desafíos como la resistencia de algunos padres de familia frente a la enseñanza de lenguas originarias, lo que evidencia que la interculturalidad escolar no solo se construye en el aula, sino que está atravesada por tensiones sociales externas que condicionan su implementación.

Finalmente, el análisis de la coherencia entre currículo, libro de texto y práctica docente permite concluir que existe una articulación parcial y desigual en la implementación del enfoque intercultural. Mientras el currículo plantea principios claros en torno a la interculturalidad, el libro de texto presenta avances limitados y la práctica docente emerge como el principal espacio de concreción del enfoque. Esta dependencia del compromiso individual del docente plantea desafíos para la equidad educativa y evidencia la necesidad de fortalecer tanto el diseño de los materiales educativos como los procesos de formación docente en temas de interculturalidad.

La investigación confirma que la interculturalidad en la educación no se garantiza únicamente mediante su inclusión normativa o simbólica, sino que requiere prácticas pedagógicas críticas, reflexivas y contextualizadas. Los hallazgos obtenidos aportan elementos

relevantes para comprender las tensiones y posibilidades del enfoque intercultural en la educación primaria ecuatoriana, particularmente en el área de Lengua y Literatura.

5.2 Recomendaciones

A partir de las conclusiones alcanzadas, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a mejorar la implementación del enfoque intercultural en el ámbito educativo:

Para el Ministerio de Educación y las instancias curriculares:

Se recomienda fortalecer el diseño de los libros de texto desde una perspectiva de interculturalidad crítica, promoviendo no solo la visibilización de la diversidad cultural, sino también la problematización de las relaciones históricas, sociales y culturales que configuran dicha diversidad. Asimismo, es importante garantizar que el enfoque intercultural se integre de manera transversal y progresiva en los contenidos y actividades, evitando su tratamiento fragmentado o superficial.

Para las editoriales y equipos elaboradores de textos escolares:

Se sugiere incorporar actividades pedagógicas que promuevan el diálogo intercultural, la reflexión crítica y la participación activa del estudiantado, vinculando los contenidos con contextos reales y cercanos. Además, se recomienda incluir orientaciones didácticas para el docente que faciliten la contextualización y adaptación de los contenidos desde una visión intercultural.

Para la formación docente inicial y continua:

Es fundamental fortalecer los procesos de formación docente en interculturalidad crítica y transposición didáctica, de modo que los docentes cuenten con herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas. La formación debe abordar la interculturalidad no solo como contenido, sino como enfoque pedagógico y ético.

Para los docentes en ejercicio:

Se recomienda continuar desarrollando estrategias de mediación pedagógica que permitan

resignificar los contenidos del libro de texto, integrando saberes comunitarios, experiencias culturales del estudiantado y recursos del entorno. Asimismo, se sugiere promover espacios de diálogo con las familias y la comunidad para fortalecer la comprensión y valoración de la interculturalidad como parte de la identidad nacional.

Para futuras investigaciones:

Se sugiere ampliar el estudio a otros niveles educativos y áreas curriculares, así como analizar la percepción del estudiantado sobre la interculturalidad en el aula. También se recomienda investigar el impacto de programas de formación docente intercultural en la práctica pedagógica y en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

Aceldo, J., y Quito, L. (2021). La interculturalidad en el Ecuador: Un análisis crítico de sus fundamentos, aportes y desafíos en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(6), 12116–12127. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1219

Area, M. (2021). Los materiales curriculares y los libros de texto en la educación escolar: usos, límites y posibilidades pedagógicas. Revista de Educación, 394, 11–30.

Arteaga, J., López, C., y Rodríguez, M. (2020). La educación intercultural como herramienta de inclusión en el aula: percepciones docentes y desafíos pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación,83*(1), 45–62.

Ayala, E. (2014). La interculturalidad: el camino para el Ecuador. *Universidad–Verdad: Revista de la Universidad del Azuay*, (65), 9–58.

Bertely, M. (2013). Saberes comunitarios y educación intercultural: tensiones y posibilidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(56), 7–27.

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.

Candau, V. M. F. (2010). *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos, 36*(2), 343–352.

Coll, C. (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación (pp. 157–186). Madrid: Alianza.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449.

Espinoza, E., y Ley, N.(2021). Educación intercultural en el Ecuador: una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(3), 344–359. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34127

Guber, R. (2011). *La observación participante: Etnografía, experiencias y contextos*. Paidós.

Granda Merchán, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador* (Serie Magíster No. 40). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Corporación Editora Nacional; Ediciones Abya Yala. http://hdl.handle.net/10644/229

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Etnografía: métodos de investigación* (3.ª ed.). Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Educación.

Hernández, G. (2021). Educación intercultural: Perspectivas y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(90), 245–270.

Hernández, J. (2023). Los libros de texto en el aula: Análisis y propuestas didácticas. Ediciones Morata.

Kusumaningrum, A. R., Suparno, & Sumardi (2023). *The Cultural Representation in Secondary EFL Textbooks: A Critical Content Analysis and Teachers' Perceptions*. Journal of Innovation in Educational and Cultural Research, 4(3), 399–409.

Lella Allevato, C. de. (2024). *Ángel Díaz Barriga, Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio* (reseña). *Revista Mexicana de Sociología*, 46(1), 365–368.

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2021). Registro Oficial Suplemento 434.

López, L. E. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47–98.

Marolla, L. (2019). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 110–127.

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. MINEDUC.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Actualización y fortalecimiento curricular de la EGB y Bachillerato*. MINEDUC.

Nayive, L, y León, R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, *9*(29), 159-164. Recuperado en 24 de febrero de 2026, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003&lng=es&tlng=es.

Oviedo, H. (2024). *Critical interculturality and EFL textbooks: Examining the tensions. Revista Guillermo de Ockham, 22*(1), 57–74. https://doi.org/10.21500/22563202.6664

Paredes, Y., y Carcausto, W. (2022). *Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada*. *Chakiñan. De Ciências Sociais y Humanidades*, 17, 203–216. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13

Quichimbo, F., Verdugo, M., Sánchez, S., y Mendieta, P. (2022). ¿Qué es interculturalidad? *Killkana Social, 6*(1), 35–46. https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i1.1024

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sumonte, L., Pérez, D., y Contreras, V. (2022). La representación cultural en los textos escolares. Revista Estudios Pedagógicos, 48(1), 155–174.

Tubino, F. (2014). Interculturalidad crítica y justicia social. *Revista Andina de Educación, 2*(1), 34–48.

UNESCO. (2006). *Directrices sobre educación intercultural*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2019). Interculturalidad crítica y educación. *Revista Andina de Educación, 3*(2), 10–27.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2017). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Quito: Abya-Yala.

Anexos

Anexo 1. Consentimientos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA DOCENTE

Estimada docente:

Deseamos invitarle a formar parte de un estudio investigativo cuyo objetivo es analizar la **interculturalidad en los textos escolares de lengua y literatura de segundo grado**. Este estudio forma parte del trabajo de titulación desarrollado por estudiantes de la **Universidad Nacional de Educación (UNAE)**, de la carrera de **Educación Básica**.

La investigación busca identificar y comprender cómo se representa la diversidad cultural en los libros de texto de lenguaje y literatura, con el fin de al final de nuestra investigación dar recomendaciones para futuras investigaciones.

Procedimientos: Su participación consistirá en: Una **entrevista** orientada a recopilar información sobre su experiencia, percepciones y criterios respecto al tratamiento de la interculturalidad en los textos escolares. La entrevista se realizará en un ambiente tranquilo, con una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Al igual de la posibilidad de brindar una **clase sobre el tema de la interculturalidad**, destinada a los investigadores, con fines académicos y de retroalimentación.

Riesgos y beneficios: No existe ningún riesgo físico, emocional ni psicológico al participar. Como beneficio, usted contribuirá con su conocimiento y experiencia al desarrollo de propuestas educativas más inclusivas y contextualizadas.

Confidencialidad: Toda la información que proporcione será tratada de forma confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. Su identidad será protegida en todo momento.

Derechos del participante: La participación es completamente voluntaria. Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique ningún tipo de consecuencia.

Para cualquier pregunta o información adicional, puede comunicarse con los investigadores:

Armijos Chuchuca Estefany Viviana – 0992168927
Mancheno Moreta Jorge Manuel – 0994996640

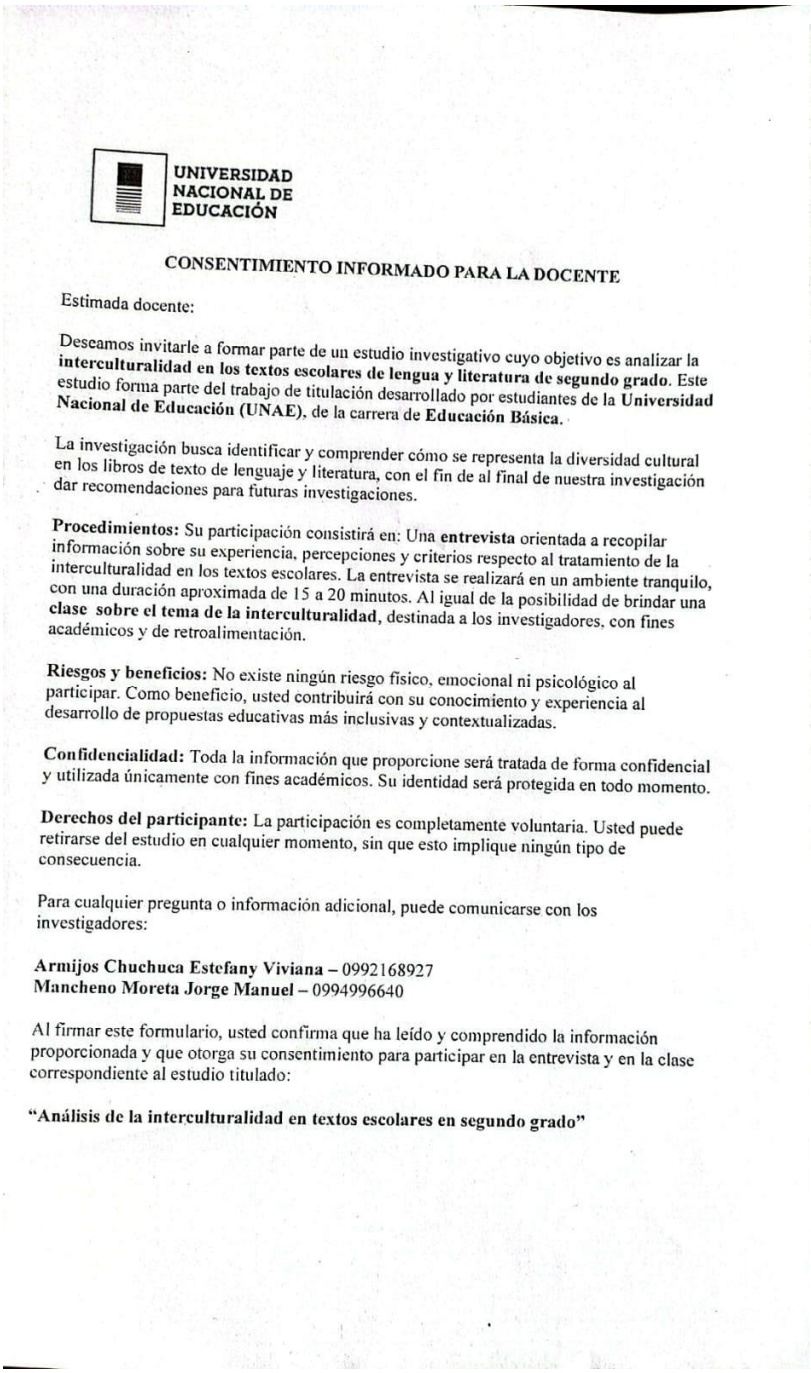
Al firmar este formulario, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada y que otorga su consentimiento para participar en la entrevista y en la clase correspondiente al estudio titulado:

"Análisis de la interculturalidad en textos escolares en segundo grado"

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nombre de la docente: Docente 1
Firma de la docente: Orlando Moreta
Fecha: 11 de Junio del 2025

Agradecemos sinceramente su colaboración y el tiempo que dedica para contribuir al desarrollo de esta investigación.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA DOCENTE

Estimada docente:

Deseamos invitarle a formar parte de un estudio investigativo cuyo objetivo es analizar la **interculturalidad en los textos escolares de lengua y literatura de segundo grado**. Este estudio forma parte del trabajo de titulación desarrollado por estudiantes de la **Universidad Nacional de Educación (UNAE)**, de la carrera de **Educación Básica**.

La investigación busca identificar y comprender cómo se representa la diversidad cultural en los libros de texto de lenguaje y literatura, con el fin de al final de nuestra investigación dar recomendaciones para futuras investigaciones.

Procedimientos: Su participación consistirá en: Una **entrevista** orientada a recopilar información sobre su experiencia, percepciones y criterios respecto al tratamiento de la interculturalidad en los textos escolares. La entrevista se realizará en un ambiente tranquilo, con una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Al igual de la posibilidad de brindar una **clase sobre el tema de la interculturalidad**, destinada a los investigadores, con fines académicos y de retroalimentación.

Riesgos y beneficios: No existe ningún riesgo físico, emocional ni psicológico al participar. Como beneficio, usted contribuirá con su conocimiento y experiencia al desarrollo de propuestas educativas más inclusivas y contextualizadas.

Confidencialidad: Toda la información que proporcione será tratada de forma confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. Su identidad será protegida en todo momento.

Derechos del participante: La participación es completamente voluntaria. Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique ningún tipo de consecuencia.

Para cualquier pregunta o información adicional, puede comunicarse con los investigadores:

Armijos Chuchuca Estefany Viviana – 0992168927
Mancheno Moreta Jorge Manuel – 0994996640

Al firmar este formulario, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada y que otorga su consentimiento para participar en la entrevista y en la clase correspondiente al estudio titulado:

"Análisis de la interculturalidad en textos escolares en segundo grado"

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nombre de la docente: Docente 2
Firma de la docente:
Fecha: 07 de Noviembre del 2025

Agradecemos sinceramente su colaboración y el tiempo que dedica para contribuir al desarrollo de esta investigación.

Anexo 2. Entrevista semiestructurada docente 1

Transcripción de la entrevista al docente 1

Entrevistadores: Estefany Armijos y Jorge Mancheno
Entrevistado: Docente de segundo grado
Fecha: 11 de junio del 2025
Duración: 4 minutos

Entrevistador: Buenos días. Vamos a empezar con la entrevista sobre el tema de interculturalidad.

Entrevistador: ¿Para usted qué significa el concepto de interculturalidad?
Entrevistado: Bueno, en primer lugar, buenos días. La interculturalidad, para mí, es relacionarnos con todas las personas que están alrededor de nosotros.

Entrevistador: ¿Cómo ha conocido o ha aprendido sobre la interculturalidad a lo largo de su formación o en su experiencia docente?
Entrevistado: Yo he vivido practicando con las diferentes culturas cuando he ido a trabajar en distintos lugares.

Entrevistador: ¿Considera que la interculturalidad está presente en el currículo que usted aplica en el aula? ¿Y por qué?
Entrevistado: Sí, está presente porque vamos viendo contenidos de lo que ocurre en la realidad de la institución, y todo esto se va relacionando.

Entrevistador: ¿Trabaja con los niños y niñas de segundo grado algún tema relacionado con la interculturalidad? ¿Podría darme un ejemplo?
Entrevistado: Sí, por ejemplo, he trabajado los tipos de vestimenta y palabras en kichwa.

Entrevistador: ¿Qué importancia cree que tiene promover la interculturalidad en la educación básica?
Entrevistado: Bueno, es bueno promoverla para irnos relacionando con las demás culturas, porque a veces algunas niñas vienen de diferentes lugares. Tengo un ejemplo: viene una niña de Saraguro. Ella ya se va relacionando con los demás compañeritos y nos va diciendo cómo son los trajes allá y dónde ella ha vivido. Son experiencias culturales.

Entrevistador: ¿Qué estrategias activas ha utilizado para fomentar el respeto y la valoración de las diferentes culturas en el aula?
Entrevistado: He puesto en práctica los valores, diciendo que respetemos las costumbres de las diferentes personas que están alrededor de nosotros.

Entrevistador: ¿Qué desafíos ha enfrentado al tratar temas interculturales con sus estudiantes y cómo los ha superado?
Entrevistado: Bueno, a veces hay un poco de dificultad porque a ellos no les gusta. En el libro hay un tema que dice algunos números y palabras en kichwa, y he tenido que hablar con los papitos, porque dicen: "¿Por qué les vamos a enseñar kichwa si ese no es nuestro idioma?". Yo les digo que no es solo un idioma, sino una lengua del Ecuador que se debe enseñar.

Entrevistador: Muchas gracias, profe.
Entrevistado: Muchas gracias.

Anexo 3. Entrevista semiestructurada Docente 2
Transcripción entrevista a docente 2

Entrevistadora: Estefany Armijos
Entrevistada: docente de segundo grado
Fecha: Viernes 7 de noviembre de 2025

Entrevistadora: Buenos días, profe. Empezamos con la entrevista. La fecha de hoy es viernes 7 de noviembre del 2025. La entrevistadora es mi persona, Estefany Armijos, y la entrevistada es la docente Jackelin Aldas, docente de segundo grado. Empezamos con datos del aula.

Entrevistadora: ¿Cuál es el número de estudiantes que tiene?
Entrevistada: Ya, buenos días. Es un gusto para mí participar en esta entrevista. Mi nombre es J. En cuanto a la primera pregunta, tengo 25 estudiantes: 10 mujeres y 15 hombres.

Entrevistadora: ¿Cuántos años de docencia tiene?
Entrevistada: Tengo aproximadamente 11 años de docencia.

Entrevistadora: ¿Cuál es la edad de los estudiantes?
Entrevistada: La edad de los estudiantes comprende entre los 6 y 7 años.

Entrevistadora: ¿Cuántos estudiantes son de género femenino?
Entrevistada: Justamente lo que les decía, los estudiantes de género femenino son 10, y los de género masculino son 15.

Empezamos con la entrevista sobre el tema de interculturalidad.

Entrevistadora: ¿Qué culturas o identidades se representan en el libro de Lengua y Literatura que utiliza en el curso?
Entrevistada: Bueno, aquí hay una observación. Lo que pasa es que estamos recién comenzando el año lectivo y todavía no nos han entregado los libros del Ministerio de Educación. Sin embargo, he podido observar los libros digitales, que incluso son nuevos y cuyos contenidos no son iguales a los años anteriores en los que he trabajado. Es decir, no les podría decir con exactitud cómo viene el nuevo libro en cuanto a interculturalidad. Pero en los años anteriores sí he podido ver que, por ejemplo, utilizan imágenes y también rescatan la lengua kichwa. Recuerdo clases en las que había palabras asociadas a imágenes que tenían que ver con diversas culturas, tanto amazónicas como indígenas de la sierra. Eso es lo que he podido observar en años anteriores. Como les dije, este nuevo libro aún habría que analizarlo.

Entrevistadora: ¿Cree que las representaciones culturales que aparecen son apropiadas y respetuosas?
Entrevistada: Sí, me parece que sí. Son apropiadas para la edad de los niños y muestran respeto por la cultura.

Entrevistadora: ¿Considera que las culturas se integran de manera natural con los textos o se presentan como elementos aislados o decorativos?
Entrevistada: Sí, se presentan de manera natural. He visto en los textos que se viene rescatando la cultura de nuestro país, especialmente las culturas indígenas. Considero que se han incorporado de forma natural.

Entrevistadora: ¿Cómo utiliza usted los contenidos culturales del texto para promover el diálogo y el respeto en clase?
Entrevistada: Yo a los niños les explico partiendo del pasado. A veces ellos mismos me preguntan por qué utilizan esa ropa o por qué son diferentes. Entonces, retrocedo en el tiempo y les explico que antes nos vestíamos de manera distinta, dependiendo del lugar donde vivíamos, hasta que llegaron los españoles. Les explico de acuerdo a la edad y al grado. Les digo que hubo una mezcla y que de ahí surge lo que hoy somos, mestizos. Sin embargo, hay abuelitos y bisabuelitos que todavía mantienen esa cultura, esa vestimenta y sus tradiciones. Trato de explicarles desde la raíz estos cambios, por qué ahora no nos vestimos como antes y cómo se han transformado las culturas.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de actividades realiza para reforzar el enfoque intercultural?
Entrevistada: Las actividades dependen de los temas y de la materia que estemos dando. Por ejemplo, en Estudios Sociales, cuando se estudian los tipos de viviendas, se explica que dependen de las culturas y de las regiones donde se vive. Hay viviendas dentro de la ciudad, fuera de la ciudad y en diferentes culturas. De esa manera se va introduciendo la interculturalidad. En Lengua también se les explica que hay personas que hablan otras lenguas. Todo se trabaja de acuerdo a la edad de los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Cuáles han sido los principales retos o limitaciones al aplicar este enfoque en el aula?
Entrevistada: No ha habido retos en sí. Más bien, los niños no tienen mucho conocimiento porque no se rodean de personas de otras culturas. Mi objetivo principal es que aprendan a respetar, por si en algún momento llegan a encontrarse con personas de otras culturas o regiones. En el lugar donde trabajamos no convivimos directamente con personas de distintas culturas, por lo que no se han presentado situaciones de discriminación. Sin embargo, considero importante que aprendan el respeto.

Entrevistadora: ¿Qué sugerencias haría para mejorar el tratamiento de la interculturalidad en los libros escolares?
Entrevistada: Como sugerencia, no tendría mucho que decir. Vivimos en un país con muchas

culturas, pero en el lugar donde trabajamos no tenemos una convivencia cercana con ellas. Aun así, considero importante reforzar siempre el respeto hacia las demás culturas, hacia la interculturalidad, y entender que existen distintas maneras de hablar y de expresarse.

Entrevistadora: ¿Usted trabaja la interculturalidad como eje transversal o mediante temas específicos?
Entrevistada: Se trabaja de acuerdo a los temas que vienen en los libros. Si está como tema, se trabaja así. Pero si surge dentro de otro contenido, se lo trabaja como eje transversal. Por lo general, yo trabajo la interculturalidad como eje transversal, a menos que exista un tema específico sobre lenguas o culturas.

Entrevistadora: Eso sería todo. Muchísimas gracias.
Entrevistada: Muchas gracias.

Anexo 4. Guia de observación Docente 1
Guia de observación docente 1

Esta es la guía de observación completada basándose en el contenido de los vídeos proporcionados. Los hallazgos se centran en el **uso activo y contextualizado** de las costumbres y tradiciones culturales por parte de la docente.

Guía de observación para evaluar la aplicación docente del enfoque intercultural en la asignatura de Lengua y Literatura de segundo grado de EGB.

Datos generales:

- Institución educativa: José Rafael Arizaga
- Docente observado(a): 1
- Grado/curso: Segundo de EGB
- Fecha: 11 de junio del 2025
- Observadores: Jorge Mancheno y Estefany Armijos

Objetivo: Observar y registrar cómo la docente aplica el enfoque intercultural durante sus clases, identificando el uso pedagógico de los contenidos culturales del libro de texto y su integración significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Unidad de análisis: Aplicación docente del enfoque intercultural

Categoría: Uso pedagógico del enfoque intercultural

Pregunta de Observación	**Indicador**	**Sí**	**No**	**Observaciones**
¿La docente aprovecha el contenido del texto para diseñar actividades?	✓ Actividades basadas en contenidos culturales	✓	☐	La docente dirige actividades específicas como **dibujar una tradición de su pueblo**, mencionando ejemplos como la *pampa mesa*. El objetivo de la clase es **identificar algunas manifestaciones culturales** (vestimenta, comida). Se observan discusiones detalladas sobre platos típicos (cuy, chancho, pollo) y fiestas (vaca loca).
¿Promueve el diálogo cultural en clase?	✓ Se fomenta la interacción entre culturas	✓	☐	La clase se basa en el **diálogo constante**. La docente **fomenta la interacción** preguntando a los estudiantes (Lady, Tatiana, Michel) sobre las tradiciones de sus lugares de origen (Saraguro). Se discuten activamente las diferencias en la vestimenta (pantalón corto) y su razón (clima/calor).

¿Fomenta el respeto y la inclusión?	✓ Se valoran todas las culturas	✓	☐	La docente establece el objetivo de **valorar las manifestaciones culturales propias y de otros pueblos**. Ella guía la discusión sobre cómo reaccionar ante una persona con vestimenta diferente, promoviendo el **saludo** y el interés (**preguntar de dónde es**). Enfatiza que **cada pueblo tiene diferentes tradiciones y costumbres**.
¿Relaciona los contenidos del libro con el contexto sociocultural del aula?	✓ Adecuación cultural del contenido	✓	☐	La docente utiliza la presencia de una estudiante (Lady) que viene de Saraguro para contextualizar las diferencias culturales (vestimenta, tipo de escuela). Relaciona las tradiciones con la geografía local, explicando que el choclo (maíz) para el plato típico (cuy) no está cerca de la casa, sino **"en la montaña o en el cerro"**. Discute las costumbres de Cuenca (cuy) y las tradiciones de Saraguro (el papá de Tatiana).
¿Utiliza estrategias activas (juegos, dramatizaciones, debates) con enfoque intercultural?	✓ Estrategias participativas	✓	☐	Se utiliza la **discusión abierta y el debate** sobre costumbres (comida, vestimenta, fiestas). La docente menciona actividades tradicionales como la **escaramuza** (un juego/baile con caballos y flores) como una tradición que implementó en otro lugar

				de trabajo. También se incluye el dibujo de tradiciones como actividad inicial.

Unidad de análisis: Aplicación docente del enfoque intercultural

Categoría: Percepción docente

Pregunta de Observación	**Indicador**	**Si**	**No**	**Observaciónes**
¿La docente reconoce los elementos interculturales presentes en el texto?	✓ Identificación de recursos culturales	✓	☐	La docente demuestra un reconocimiento explícito al **identificar y nombrar** diversas manifestaciones culturales (vestimenta, comida, fiestas). Se enfoca en tradiciones específicas como el *cuy*, la *pampa mesa* y la *escaramuza*, utilizando estos temas como recursos pedagógicos.
¿Valora críticamente el tratamiento de la diversidad cultural en el libro?	✓ Crítica o aceptación consciente del enfoque	☐	✓	La docente está utilizando y suplementando el contenido cultural de manera muy activa, incorporando experiencias propias y de los alumnos. Sin embargo, en los extractos proporcionados, **no hay evidencia** de que esté realizando una crítica explícita o una valoración del **tratamiento** de la diversidad cultural dentro del material del libro de texto.

Anexo 5. Guia de observación Docente 2

Guia de observación de clase docente 2

Análisis de la Aplicación Docente del Enfoque Intercultural

A continuación, se presenta la evaluación de la aplicación del enfoque intercultural por parte de la docente, basándose en la información proporcionada en el transcripto de la clase. Se utilizará la guía de observación para registrar las evidencias encontradas en el material fuente.

Título: Guía de observación para evaluar la aplicación docente del enfoque intercultural en la asignatura de Lengua y Literatura de segundo grado de EGB.

Unidad de análisis: Aplicación docente del enfoque intercultural	**Categoría: Uso pedagógico del enfoque intercultural**	**Sí**	**No**	**Observaciones**
¿La docente aprovecha el contenido del texto para diseñar actividades?	**✓ Actividades basadas en contenidos culturales**	✓	☐	La docente utiliza el contenido cultural de manera central, mostrando un video con música y lengua diferente (Shuar o Achuar) y una historia sobre una niña llamada Macayuk, de la nacionalidad Shuar, que vive en Nangaritza, Zamora. A partir de este contenido, **la docente desarrolla la discusión sobre culturas, vestimenta, costumbres y creencias**.
¿Promueve el diálogo cultural en clase?	**✓ Se fomenta la interacción entre culturas**	✓	☐	Se promueve la comparación activa entre la cultura observada (por ejemplo, la vestimenta con plumas y collares) y la cultura de los estudiantes ("usted no utiliza eso, usted utiliza un gorro"). **La docente diferencia**

				explícitamente entre la cultura nativa/indígena y la cultura *mestiza* a la que pertenecen la mayoría de los estudiantes, explicando históricamente el origen del mestizaje. Pregunta a los estudiantes sobre las costumbres que se parecen a las de Cuenca, vinculando las culturas mostradas con su contexto local.
¿Fomenta el respeto y la inclusión?	**✓ Se valoran todas las culturas**	✓	☐	La docente enfatiza que **Ecuador es un país "multiético y pluricultural"**. Subraya que las culturas son personas que tienen "diferentes tradiciones, diferentes maneras de vivir" y de vestir. Además, describe a la niña Macayuk como "una niña como ustedes normal, pero... de otra cultura", promoviendo la normalización y valoración de la diversidad.
¿Relaciona los contenidos del libro con el contexto sociocultural del aula?	**✓ Adecuación cultural del contenido**	✓	☐	Sí, la docente relaciona el contenido cultural presentado (costumbres de la niña Macayuk, actividades como guiar turistas) con el contexto del aula al pedir a los estudiantes que **identifiquen y cuenten la historia, costumbres y actividades de *sus***

				***propias* familias** (trabajar, vender, cocinar, la costumbre de asar cuises).
¿Utiliza estrategias activas (juegos, dramatizaciones, debates) con enfoque intercultural?	**✓ Estrategias participativas**	✓	☐	Se utilizan **recursos audiovisuales** (video con música y baile de la cultura Shar/Achuar). Se invita a la **participación física** ("baile, baile verás cómo bailan ellos también"). La principal estrategia es el **diálogo, la narración de historias personales** (la historia de Macayuk, la historia de la docente, las historias de los estudiantes) y el uso de **imágenes** para ilustrar las 12 culturas de Ecuador.

Unidad de análisis: aplicación docente del enfoque intercultural.	**Categoría: percepción docente**	**Si**	**No**	**Observaciónes**
¿La docente reconoce los elementos interculturales presentes en el texto?	**✓ identificación de recursos culturales**	✓	☐	La docente demuestra un reconocimiento explícito y detallado de los elementos culturales, identificando la lengua diferente, la vestimenta (conchas, anaco, lanzas), las costumbres (pintarse con achote), y las creencias (el *abutan* en las cascadas sagradas) como partes de las diferentes culturas ecuatorianas.

¿Valora críticamente el tratamiento de la diversidad cultural en el libro?	**✓ crítica o aceptación consciente del enfoque**	✓	☐	La docente muestra una **valoración consciente y contextualizada** al explicar la diferencia entre las culturas ancestrales y el origen de los *mestizos*. **Proporciona un contexto histórico** sobre la llegada de los españoles, la mezcla cultural ("se mezclaron y ahí nacemos los mestizos") y el cambio de costumbres, lo cual demuestra una comprensión profunda de cómo se ha moldeado la diversidad cultural actual en Ecuador.

Anexo 6. Tabla de triangulación

Unidad de análisis	Subcategoría	Criterios de análisis	Entrevista a docentes (Docente 1 y Docente 2)	Observación de clases (Docente 1 y Docente 2)	Diario de campo	Libro de texto	Currículo nacional	Sustento teórico	Aportes del estudio
Contenido del libro de texto de Lengua y Literatura	Representación crítica y contextualizada de la diversidad cultural	Presencia y tratamiento de culturas en textos, imágenes y actividades	Ambos docentes reconocen que el libro presenta diversidad cultural. El Docente 1 señala que esta se aborda de forma general y poco contextualiz	En las clases de ambos docentes se observa que las actividades se desarrollan principalmente desde la identificación de culturas, sin generar de manera constante	Los registros evidencian que los estudiantes reconocen imágenes y textos culturales, pero presentan dificultades para explicar	El libro incluye textos e imágenes de diversas culturas, aunque su tratamiento se centra en la visibilización más que en la reflexión crítica.	El currículo promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural como eje transversal.	Walsh (2009) plantea que la interculturalidad debe implicar aprendizaje desde el diálogo y la igualdad.	El estudio evidencia que existe presencia de diversidad cultural en el texto, pero su abordaje limita el desarrollo de una interculturalidad crítica y contextualizada en el aula.

			ada; el Docente 2 indica que las imágenes representan culturas del país, pero sin profundizar en su significado cultural.	espacios de diálogo intercultural.	su significado o relacionarlos con su realidad cotidiana.				

Contenido del libro de texto de Lengua y Literatura	Representación crítica y contextualizada de la diversidad cultural	Integración significativa de la diversidad cultural en los contenidos	El Docente 1 manifiesta que el texto requiere adaptación al contexto local; el Docente 2 considera que sin mediación docente los contenidos interculturales pierden sentido para los estudiantes.	Se observa que la contextualización cultural ocurre únicamente cuando los docentes intervienen con preguntas orientadoras o ejemplos cercanos.	El diario de campo registra mayor participación y comprensión cuando los contenidos se relacionan con experiencias culturales del entorno del	El libro no siempre propone actividades que faciliten la contextualización cultural.	El currículo enfatiza la contextualización de los aprendizajes según el entorno sociocultural.	Ramírez (2021) sostiene que la interculturalidad debe fortalecer identidad y comprensión del contexto.	Se identifica una brecha entre la intencionalidad curricular y el desarrollo real del contenido intercultural en el texto escolar.

					estudiante.				
Contenido del libro de texto de Lengua y Literatura	Inclusión de elementos culturales en el currículo	Fomento del respeto y fortalecimiento de la identidad cultural	Ambos docentes consideran que el texto fomenta valores de respeto, aunque de manera superficial y	En ambas aulas se observa respeto entre estudiantes, pero con escasos espacios de reflexión sobre	Los registros muestran que los estudiantes mencionan costumbres	El libro incorpora elementos culturales de forma parcial y descriptiva.	El currículo establece la interculturalidad como eje transversal para fortalecer la identidad cultural.	Ministerio de Educación (2016) plantea una educación basada en el respeto a la diversidad	Se evidencia que los elementos culturales del texto requieren mayor profundidad pedagógica para

			poco reflexiva.	identidad cultural.	culturales, aunque sin profundizar en su significado identitario.			cultural y lingüística.	fortalecer la identidad cultural del estudiantado.

Aplicación docente del enfoque intercultural	Uso pedagógico del enfoque intercultural	Aprovechamiento del contenido para promover diálogo y respeto	Ambos docentes manifiestan que adaptan actividades del texto para promover el diálogo intercultural; el Docente 1 prioriza actividades grupales y el Docente 2 utiliza preguntas orientadoras.	Se evidencia en ambas aulas mayor participación estudiantil cuando los docentes guían el diálogo y promueven la escucha activa.	El diario de campo registra actitudes de respeto, cooperación y participación cuando se desarrollan actividades dialogadas.	El libro ofrece actividades con potencial intercultural, pero no orienta explícitamente el diálogo.	El currículo promueve metodologías participativas y dialógicas.	Oviedo (2024) señala que el docente es mediador clave en la construcción de ambientes interculturales.	Se confirma que la mediación docente es determinante para transformar el contenido del texto en aprendizajes interculturales significativos.

Aplicación docente del enfoque intercultural	Uso pedagógico del enfoque intercultural	Relación del contenido con experiencias culturales del entorno	Ambos docentes indican que relacionan los contenidos con experiencias locales cuando el tiempo y el tema lo permiten.	Esta relación se observa solo en algunas sesiones, no de forma sistemática.	El diario evidencia mayor motivación y participación cuando se trabaja desde experiencias cercanas al contexto del estudiante.	El libro no siempre facilita la vinculación con prácticas culturales locales.	El currículo impulsa la contextualización de los aprendizajes.	Quichimbo (2023) destaca la importancia de vincular textos escolares con prácticas culturales locales.	La contextualización intercultural depende principalmente de la iniciativa y formación del docente.

Aplicación docente del enfoque intercultural	Percepción docente sobre el enfoque en los textos escolares	Valoración crítica del tratamiento de la diversidad cultural	Ambos docentes reconocen la intención intercultural del texto; el Docente 1 enfatiza sus limitaciones y el Docente 2 valora sus avances, aunque reconoce falta de profundidad.	Se observa un uso selectivo del texto en ambas aulas según la percepción de pertinencia cultural del docente.	El diario de campo muestra que los docentes priorizan actividades que consideran culturalmente significativas.	El libro presenta avances en visibilización cultural, pero mantiene un enfoque generalizado.	El currículo plantea una educación intercultural crítica e inclusiva.	Sumonte Rojas et al. (2022) advierten que la interculturalidad en textos escolares suele ser superficial.	Se evidencia empírica que confirma las limitaciones señaladas por la literatura especializada y resalta la necesidad de mejorar los textos escolares.

Anexo 7. Diario de campo 8

Diario de campo 8

Unidad educativa	José Rafael Arizaga
Practicantes	Estefany Armijos y Jorge Mancheno
Grado	Segundo de básica
N° de estudiantes	21
Objetivo	Acompañar y experimentar

Descripción de actividades	Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo
Durante la jornada de prácticas en segundo grado, se acompañó al docente en el desarrollo de una actividad relacionada con el reconocimiento de las etnias. Para ello, se utilizó una hoja de trabajo que contenía preguntas sobre qué son las etnias y ejemplos como mestizos, montubios y afrodescendientes. La dinámica consistió en que los estudiantes colorearan la ficha y, al finalizar, realizaran en su cuaderno un dibujo de la etnia que más les llamó la atención. A lo largo de la actividad, los niños y niñas participaron con entusiasmo, mostrando interés en el coloreado y en la elaboración de los dibujos. Sin embargo, durante el diálogo generado en el aula, se presentó una situación relevante cuando uno de los estudiantes manifestó: “yo soy blanco”. Esta afirmación generó confusión entre algunos compañeros, por lo que el docente intervino de manera inmediata. El docente detuvo momentáneamente la actividad y preguntó al grupo qué entendían por etnia y si conocían la etnia blanca. A	Análisis Como futuras docentes, consideramos que este tipo de experiencias son valiosas porque nos permiten reconocer que la enseñanza de las etnias y la interculturalidad no siempre resulta sencilla para los estudiantes, ya que existen confusiones sobre la identidad y pertenencia cultural. En este caso, observamos que la mayoría de niños y niñas lograron identificar que son mestizos, aunque no se generó una reflexión más profunda sobre la diversidad. Esto nos hace pensar en la necesidad de diseñar actividades más significativas que promuevan el diálogo, la comparación y la valoración de las distintas culturas que conforman nuestro país Análisis 2 Dentro de nuestro Trabajo de Integración Curricular (TIC), esta experiencia nos sirve de punto de partida para justificar la propuesta de actividades que fortalezcan la comprensión de la

partir de las respuestas de los estudiantes, explicó de forma sencilla que, en el contexto ecuatoriano, la mayoría de las personas pertenecen a la etnia mestiza como resultado de procesos históricos de mezcla cultural. Asimismo, aclaró que identificarse como mestizo no es algo negativo, sino parte de la diversidad cultural del país, permitiendo que el estudiante comprendiera su pertenencia étnica sin sentirse descalificado. Al finalizar la actividad, la mayoría de los estudiantes lograron identificar que pertenecen a la etnia mestiza; sin embargo, no se profundizó en una reflexión más amplia sobre la diversidad étnica existente.	interculturalidad desde los primeros años de educación. Creemos que es fundamental aprovechar estas situaciones para fomentar aprendizajes más críticos, en los que los estudiantes no solo reconozcan su etnia, sino que también aprendan a valorar y respetar las demás, construyendo así una educación más inclusiva y acorde al contexto ecuatoriano.
Observaciones	

Anexo 8. Diario de campo 9

Diario de campo 9

Unidad educativa	José Rafael Arizaga
Practicantes	Estefany Armijos y Jorge Mancheno
Grado	Segundo de básica
N° de estudiantes	21

Objetivo	Clase del Docente
Descripción de actividades	**Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo**
En esta jornada de prácticas, el docente desarrolló una clase sobre interculturalidad. Debido a que se trata de un tema amplio, decidió enfocarse en las tradiciones de los pueblos, específicamente en su vestimenta, comida y celebraciones. La sesión inició con una lluvia de ideas. El docente pidió la participación de estudiantes que conocieran tradiciones de distintos lugares. En particular, solicitó la intervención de una niña cuyo lugar de origen es Otavalo, preguntándole sobre su vestimenta tradicional. La estudiante respondió mencionando que en su comunidad las mujeres utilizan anaco, blusa bordada, fachalina y collares dorados, mientras que los hombres visten pantalón blanco, camisa y poncho azul, aunque su explicación fue breve y mostró cierta inseguridad al expresarse. Ante ello, el docente amplió la información explicando que esa vestimenta corresponde al pueblo kichwa de Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura, y resaltó que cada región del país posee formas propias de vestir que forman parte de su identidad cultural. Posteriormente, explicó algunas fiestas tradicionales que se realizan en diferentes comunidades y recordó el objetivo de la clase, lo cual permitió dar claridad al propósito de la actividad.	Análisis Desde nuestra perspectiva como futuras docentes, esta experiencia nos permitió comprender que el abordaje de la interculturalidad en el aula requiere no solo de contenidos claros, sino también de estrategias pedagógicas que faciliten su comprensión en edades tempranas. Observamos que, a pesar de las dudas iniciales, los estudiantes lograron identificar y representar elementos culturales propios y ajenos, lo que evidencia que las tradiciones son un recurso cercano para introducir el tema. Asimismo, constatamos la importancia de adaptar el lenguaje y los conceptos a la edad de los estudiantes. El hecho de explicar qué es una tradición a niños pequeños puso en evidencia que no basta con transmitir información, sino que es necesario simplificar y ejemplificar con situaciones concretas que ellos puedan reconocer en su vida diaria. Análisis 2 En el marco de nuestro Trabajo de Integración Curricular (TIC), valoramos esta experiencia como una oportunidad de aprendizaje que refuerza la necesidad de diseñar actividades interculturales creativas y participativas, donde los estudiantes no solo reproduzcan información, sino que también relacionen los contenidos con su realidad. Consideramos que, a través de estas prácticas, se fomenta el respeto, el reconocimiento y la valoración

Más adelante, los estudiantes recibieron la consigna de elaborar un dibujo relacionado con una fiesta de algún pueblo que conocieran o del suyo propio. Algunos representaron actividades como el palo encebado, la preparación de platos típicos como el hornado, el pollo o las papas con cuero, así como juegos y fuegos artificiales. Durante el recorrido por los puestos, preguntamos a los estudiantes el significado de sus dibujos, lo que permitió que compartieran relatos sobre sus pueblos y celebraciones. En medio del intercambio, un estudiante preguntó: "¿Qué es una tradición?". Frente a ello, explicamos que se trata de una práctica que se realiza y se repite cada año en una comunidad, utilizando ejemplos cercanos para facilitar su comprensión. Este momento evidenció la necesidad de adaptar los conceptos al nivel de los niños y niñas de segundo de básica. La clase fue dinámica y permitió que los estudiantes vincularan sus aprendizajes escolares con aspectos culturales de su vida cotidiana, potenciando la expresión de sus conocimientos a través de la creatividad.	de la diversidad cultural, contribuyendo a la formación de una ciudadanía más inclusiva
Observaciones	

Anexo 9. Diario de campo 10

Diario de campo 10

Unidad educativa	José Rafael Arizaga
Practicantes	Estefany Armijos y Jorge Mancheno
Grado	Segundo de básica
N° de estudiantes	25

Descripción de actividades	**Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo**
Lunes 13 de octubre Durante la hora cívica, los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica presentaron un acto en conmemoración de la Independencia de Guayaquil. Mostraron entusiasmo y compromiso al interpretar un baile típico con su vestimenta tradicional, lo que permitió fortalecer su sentido de identidad y pertenencia cultural. Además, narraron brevemente los hechos históricos que marcaron la independencia, mostrando una buena participación y trabajo en equipo. Al finalizar la actividad cívica, se retomaron las clases con normalidad. Durante la jornada, se calificaron algunos trabajos pendientes y se realizó un repaso de las vocales, reforzando el reconocimiento y trazo correcto de cada una. Con el propósito de fomentar el aprendizaje activo, se salió al patio para practicar los trazos de forma libre y guiada, favoreciendo la motricidad fina. Luego, los estudiantes replicaron la actividad	**Análisis 1** Se observó que las actividades prácticas motivan a los estudiantes y facilitan la comprensión de los contenidos. Sin embargo, es necesario mejorar la organización del tiempo para equilibrar las actividades extracurriculares con el trabajo de aula, evitando que el ritmo de aprendizaje se vea afectado. **Análisis 2** La actividad sobre la Interculturalidad me hizo reflexionar sobre la necesidad de que los actos cívicos sean más pedagógicos y significativos. No basta con conmemorar una fecha, sino que los estudiantes deben comprender su valor y aplicarlo en su convivencia diaria. Es importante que los docentes orienten la información para que los niños comprendan la diversidad como una fortaleza, no solo como un contenido histórico. Análisis 3 Cómo análisis se evidenció la importancia de la planificación flexible y la gestión del aula ante imprevistos. La interrupción

en sus cuadernos, evidenciando mayor precisión en la escritura y un avance en su coordinación. **Miércoles 15 de octubre** En esta jornada se desarrolló una hora cívica dedicada al Día de la Interculturalidad y Pluriculturalidad, bajo la responsabilidad de los estudiantes de quinto año. El acto inició con la lectura de un recorrido histórico que abordó los orígenes y el reconocimiento de la diversidad cultural en el país. No obstante, se evidenció que el mensaje principal no se logró transmitir con claridad, ya que no se explicó por qué esta fecha es relevante ni cuál es su aporte para la sociedad actual. Algunos estudiantes se mostraron atentos al escuchar los relatos, mientras otros parecían confundidos o distraídos, posiblemente porque la información no se adaptó a su nivel de comprensión. Pese a esto, la elaboración del mural fue un punto positivo, ya que permitió visualizar elementos representativos de las distintas culturas del Ecuador. Este recurso despertó curiosidad en los niños y promovió el diálogo sobre las costumbres que conocían. Sería importante en futuras actividades fomentar una participación más reflexiva, donde se destaque el respeto, la valoración de la diversidad y la importancia de convivir en armonía, comprendiendo que la interculturalidad va más allá de una fecha conmemorativa. **Viernes 17 de octubre**	afectó el ritmo de la clase y la concentración de los estudiantes, lo que llevó a improvisar estrategias para mantener el aprendizaje activo. Se constató que la motivación y la claridad en las instrucciones son factores esenciales para mantener la atención. A futuro, es necesario prever actividades breves de transición que ayuden a retomar el hilo de la clase después de una interrupción. Además, se comprendió que la paciencia y la adaptación son competencias docentes fundamentales para enfrentar situaciones imprevistas sin perder los objetivos pedagógicos Esta clase me ayudó a entender la importancia de la organización y la flexibilidad docente. Los imprevistos, como las interrupciones, forman parte del trabajo diario, y es necesario mantener la calma para redirigir el proceso sin afectar el aprendizaje. Aprendí que la paciencia y la adaptación son cualidades esenciales para guiar al grupo y asegurar que todos comprendan los temas trabajados.

Ese día impartí una clase sobre conjuntos y elementos en la que se abordaron conceptos básicos a través de ejemplos cotidianos. Al inicio, los estudiantes mostraron interés y participaron activamente identificando objetos y clasificándolos en conjuntos. Sin embargo, durante la jornada se presentó una interrupción debido a una bailoterapia que alteró la concentración del grupo. Esto provocó desorden y pérdida del hilo del tema, lo que obligó a retomar nuevamente la explicación desde el principio. La situación me llevó a improvisar estrategias para recuperar la atención, utilizando materiales visuales y preguntas guiadas que facilitaran la comprensión. A pesar del contratiempo, los estudiantes lograron identificar los elementos que conforman un conjunto y relacionarlos con su entorno, aunque con cierta dificultad en la abstracción del concepto	
Observaciones	