



## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, VINCULACIÓN Y POSGRADO**

**DIRECCIÓN DE POSGRADO**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE  
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA MENCIÓN DOCENCIA INTERCULTURAL**

### **TEMA**

**La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el  
aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada  
Social de Riobamba**

### **AUTOR**

**Arévalo Orejuela Sara Patricia**

### **TUTORA**

**PhD. Magdalena Ullauri**

**Riobamba, Ecuador. 2022**

## **AUTORÍA**

Yo, Sara Patricia Arévalo Orejuela con cédula de identidad N° 0604436485 soy responsable de las ideas, doctrinas, resultados y lineamientos alternativos realizados en la presente investigación y el patrimonio intelectual del trabajo investigativo pertenece a la Universidad Nacional de Chimborazo.

A handwritten signature in blue ink that reads "Sara Arévalo". The signature is cursive and includes a small circular mark at the end.

Sara Patricia Arévalo Orejuela

C.C.: 060443648-5

## **CERTIFICACIÓN DEL TUTOR**

Certifico que el presente trabajo de investigación previo a la obtención del grado de Magíster en Pedagogía Mención Docencia Intercultural con el tema: **LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PCEI CRUZADA SOCIAL DE RIOBAMBA**, ha sido desarrollado por Sara Patricia Arévalo Orejuela con el asesoramiento permanente de mi persona en calidad de Tutora, por lo que certifico que se encuentra apto para su presentación y defensa respectiva.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Riobamba, 25 de julio de 2022

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Sara Patricia Arévalo Orejuela', written over a horizontal dotted line.

**TUTORA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO**  
**DIRECCIÓN DE POSGRADO**  
**CERTIFICACIÓN**

El Tribunal de Defensa de Trabajo de titulación designado por la Comisión de Posgrado., para receptor la Defensa Privada de la investigación cuyo tema es: "LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PCEI CRUZADA SOCIAL DE RIOBAMBA" presentada por la maestrante: Arévalo Orejuela Sara Patricia CERTIFICA que las observaciones realizadas por los Miembros del Tribunal se han superado, razón por la cual, se autoriza presentar el Trabajo Investigativo en la Dirección de Posgrado, para su sustentación pública.

Para constancia de la presente, firman los Miembros del Tribunal.

Riobamba, 24 de Agosto de 2022

Dra. Magdalena Ullauri  
TUTOR

Mgs. Nancy Valladares  
PRESIDENTE DE TRIBUNAL

Dr. Juan Illicachi  
MIEMBRO DEL TRIBUNAL

Dra. Patricia Bravo  
MIEMBRO DEL TRIBUNAL



**Dirección de Postgrado**  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN,  
VINCULACIÓN Y POSTGRADO

*en movimiento*

Riobamba, 16 de septiembre de 2022

### **CERTIFICACIÓN**

Yo Nancy Patricia Valladares Carvajal Coordinador/a del Programa de Maestría en Pedagogía, Mención Docencia Intercultural Certifico que la Lcda. Sara Patricia Arévalo Orejuela con C.I. No 0604436485, presentó su trabajo de titulación denominado La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba, el mismo que fue sometido al sistema de reconocimiento de texto **URKUND** evidenciándose un **7%** de similitud.

Es todo en cuanto puedo manifestar en honor a la verdad.

Atentamente,

**Nancy Valladares Carvajal**

**0603260811**

**COORDINADORA DE LA MAEDSTRÍA EN PEDAGOGÍA,  
MENCION DOCENCIA INTERCULTURAL**

## **AGRADECIMIENTO**

A la prestigiosa Universidad Nacional de Chimborazo y a la Dirección de Postgrado por brindarnos la oportunidad de especializarnos dentro de sus programas de maestrías.

A Dios por ser la luz de mis ojos, darme salud y vida para seguir esforzándome día a día.

A mi tutora del trabajo de investigación la PhD. Magdalena Ullauri por haberme guiado de forma acertada durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

A la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social por medio de su autoridad, planta docente y estudiantes por abrirme las puertas para poder realizar este proyecto de investigación.

Sara Patricia Arévalo Orejuela

## **DEDICATORIA**

Este trabajo de investigación dedico con profundo amor a mis padres Nelson Arévalo y Lourdes Orejuela quienes con sus consejos han sabido guiarme por un buen camino para lograr mis metas propuestas, han sentado en mí las bases de responsabilidad y constancia para alcanzar mis metas propuestas; además a mi hija Emily Puertas quien fué, es y será mi mayor motivación para seguir mis estudios y superarme en todos los ámbitos de mi vida, a ellos esta dedicatoria por ser quienes me han motivado en esta gran travesía.

Sara Patricia Arévalo Orejuela

## ÍNDICE GENERAL

AUTORÍA

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

CALIFICACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

CERTIFICADO DEL PLAGIO

AGRADECIMIENTO

DEDICATORIA

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I.....	17
1. PROBLEMATIZACIÓN .....	17
1.1. UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	17
1.2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA .....	17
1.3. FORMULACION DEL PROBLEMA .....	19
1.3.1. Preguntas de investigación específicas.....	19
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	19
1.5. OBJETIVOS.....	21
1.5.1. Objetivo general .....	21
1.5.2. Objetivos específicos.....	21
CAPÍTULO II.....	22
2. MARCO TEÓRICO .....	22
2.1 ANTECEDENTES .....	22
2.2 FUNDAMENTOS .....	26
2.2.1 Fundamento epistémico.....	26
2.2.2 Fundamentación filosófica .....	27
2.2.3 Fundamentación psicológica .....	27
2.2.4 Fundamentos pedagógicos .....	28
2.2.5 Fundamentación legal.....	29
2.2.6 Fundamentación Intercultural.....	30
2.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	33



2.3.1.	El docente características y roles.....	33
2.3.2.	Características docentes para la enseñanza intercultural.....	33
2.3.3.	Roles de los docentes .....	36
2.3.4.	La práctica docente.....	37
2.3.5.	Dimensiones de la práctica docente .....	38
2.3.6.	Aprendizaje cooperativo.....	39
2.3.7.	Beneficios del aprendizaje Cooperativo.....	42
2.3.8.	Proceso metodológico del aprendizaje cooperativo .....	47
2.3.9.	Enfoque intercultural y práctica docente.....	47
CAPÍTULO III .....		48
3.	MARCO METODOLÓGICO .....	48
3.1.	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	48
3.2.	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN .....	48
3.3	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
3.4	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	48
3.5	POBLACIÓN Y MUESTRA .....	49
3.6	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN.....	49
3.7	TÉCNICAS DE ANÁLISIS .....	50
3.8	VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS.....	50
3.8.1.	Validación .....	50
CAPÍTULO IV .....		55
4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	55
4.1	ANÁLISIS DE ENCUESTA A ESTUDIANTES ¿CÓMO APRENDO LA INTERCULTURALIDAD?.....	55
4.2	ANÁLISIS DE ENCUESTA A DOCENTES ¿CÓMO ENSEÑO LA INTERCULTURALIDAD?.....	67
4.3.	CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS. ....	77
4.4.	LINEAMIENTO ALTERNATIVO .....	79
4.4.1.	Título .....	79
4.4.2.	Presentación.....	79
4.4.3.	Objetivos del Lineamiento .....	81
4.4.4.	Fundamentación. ....	81
4.4.5.	Contenido. ....	90
CAPÍTULO V .....		92

5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	92
5.1.	CONCLUSIONES.....	92
5.2.	RECOMENDACIONES .....	93
	BIBLIOGRAFÍA .....	94
	ANEXOS .....	102

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Tabla 2.1</b>	Roles docentes en el aula intercultural .....	37
<b>Tabla 3.1</b>	Resumen de procesamiento y Alfa de Cronbach del cuestionario para docentes .....	53
<b>Tabla 3.2</b>	Resumen de procesamiento y Alfa de Cronbach del cuestionario para estudiantes .....	54
<b>Tabla 4.1</b>	Percepción de los estudiantes sobre la organización de la clase.....	55
<b>Tabla 4.2</b>	Percepción de los estudiantes sobre los contenidos impartidos.....	56
<b>Tabla 4.3</b>	Percepción de los estudiantes sobre la forma de dar la clase.....	58
<b>Tabla 4.4</b>	Percepción de los estudiantes sobre las actividades que se realizan en clase .....	60
<b>Tabla 4.5</b>	Percepción de los estudiantes sobre la Evaluación.....	63
<b>Tabla 4.6</b>	Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo Aprendo? Dirigida a los estudiantes.....	65
<b>Tabla 4.7</b>	Estructura de la Clase .....	67
<b>Tabla 4.8</b>	Manejo de la Clase .....	68
<b>Tabla 4.9</b>	Aplicaciones metodológicas .....	70
<b>Tabla 4.10</b>	Planificación de actividades .....	72
<b>Tabla 4.11</b>	Forma de Evaluación.....	74
<b>Tabla 4.12</b>	Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo enseño? Dirigida a los docentes .....	75
<b>Tabla 4.13</b>	Comparación de encuesta a estudiantes con encuesta a docentes .....	77

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Gráfico 4.1</b>	Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo Aprendo? Dirigida a los estudiantes.....	65
<b>Gráfico 4.2</b>	Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo enseño? Dirigida a los docentes .....	75
<b>Gráfico 4.3</b>	Comparación de encuesta a estudiantes con encuesta a docentes .....	77

## RESUMEN

El actual sistema educativo ecuatoriano tiene como fundamento a la educación intercultural, modelo que ha sido sujeto a críticas por su dificultad de aplicación, en la medida en la que debe sustituir paulatinamente al sistema educativo anterior, basado en formas de educación tradicional. En ese contexto se presenta la investigación sobre “La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba”, cuyo objetivo es proponer una guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural de los estudiantes de Primero a Tercer Año de Bachillerato de la nombrada institución. Para el efecto se ha realizado un análisis problémico en el que se visualiza la situación actual de la práctica docente. La Investigación se fundamenta en antecedentes y en paradigmas presentados desde diferentes áreas del conocimiento y se le dio sustento en un análisis teórico de las variables. Básicamente es una investigación no experimental, con enfoque cuantitativo, de tipo descriptiva, la población estudiada son 54 estudiantes de Primero a Tercer Año de Bahillerato y seis docentes. Se aplicaron dos encuestas cuya validez se realizó por análisis de expertos y la confiabilidad por el estadístico de Alfa de Crombach. Los resultados indican una actitud negativa de los estudiantes con respecto a las prácticas docentes; la aceptación de los profesores de las dificultades en la aplicabilidad de estrategias de aprendizaje cooperativas, el contraste de los datos consolida los resultados anteriores, concluyéndose la importancia de estructurar una guía de estrategias metodológicas para la enseñanza cooperativa con orientación intercultural que se constituya en una herramienta que permita fomentar el aprendizaje intercultural de los estudiantes, mejorar las capacidades de los docentes y proporcionar un instrumento adecuado para el desarrollo de estrategias de enseñanza cooperativa.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Enseñanza Cooperativa, Aprendizajes, Metodologías

## Abstract

The prevailing Ecuadorian educational system is based on intercultural education, a model that has been criticized for its difficulty in application, to the extent that it must gradually replace the previous educational system, based on traditional forms of education. In this context, the research on “The teaching practice from an intercultural perspective in the cooperative learning of the PCEI Cruzada Social Educational Unit from Riobamba” is presented, whose objective is to propose a methodological guide for the strengthening of cooperative learning with an intercultural approach of the students from First to Third Year of High school of the aforementioned institution. For this purpose, a problem analysis has been carried out in which the current situation of teaching practice is visualized. The research is based on background and paradigms presented from different areas of knowledge and was supported by a theoretical analysis of the variables. It is basically a non-experimental research, with a quantitative approach, of a descriptive type, the population under study was made up by 54 students from First to Third Year of High school and six teachers. Two surveys were applied, whose validity was carried out by expert analysis and reliability by the Cronbach’s alpha statistic coefficient. The results indicate a negative attitude of the students regarding teaching practices; the teachers’ acceptance of the difficulties in the applicability of cooperative learning strategies, the contrast of the data consolidates the previous results, concluding the importance of structuring a guide of methodological strategies for cooperative teaching with an intercultural orientation that constitutes a tool that allows to promote intercultural learning of students, improve the capacities of teachers and provide an adequate instrument for the development of cooperative teaching strategies.

**Keywords:** Interculturality, Cooperative Teaching, Learning, Methodologies



WASHINGTON  
GEOVANNY ARMAS  
PESANTEZ

Reviewed by:  
Mgs. Geovanny Armas Pesántez  
**PROFESSOR OF ENGLISH**  
C.C. 0602773301

## **INTRODUCCIÓN**

La idea de la educación vinculada al aprendizaje cooperativo, para la enseñanza de la interculturalidad ha existido durante décadas, sin embargo, en nuestro sistema hasta hace poco tiempo no había sido considerada al mismo nivel que otras formas de aprendizaje, si bien es discutible porque el aprendizaje cooperativo pasó desapercibido durante tanto tiempo, es innegable que es una estrategia de enseñanza poderosa y efectiva.

Al darle al sistema educativo nacional la denominación de intercultural, se abrieron un sin número de posibilidades que conectan a la rica diversidad que habita el territorio ecuatoriano, con una formación holística de proyección más humana y comprometida con la cultura, la sociedad y el respeto por el medio ambiente, sin embargo, ha resultado complejo llevar este proceso adelante, por la resistencia que el sistema educativo tradicional ha puesto a las estrategias de cambio propuestas, a pesar de que es irreversible por lo que tiene que llevarse delante de la mejor manera.

En este contexto se realizó el presente trabajo que investiga la práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social. Es importante considerar que la modalidad de educación sobre que se hizo el trabajo corresponde a personas con educación incompleta, que por situaciones diversas no han logrado culminar su bachillerato, por lo que en entorno educativo está conformado en la mayoría de casos por jóvenes adultos.

Para la realización de la investigación se partió de un análisis problémico que se describe en el Capítulo I, en donde se argumenta la situación de la práctica docente en la institución educativa y las dificultades que encuentran los docentes para adaptar sus estrategias de enseñanza al modelo intercultural, y lo complejo que resulta la aplicación de metodologías vinculadas a la formación con criterios cooperativos. El análisis realizado condujo al planteamiento de los objetivos y se realizó una justificación que apoya la realización del trabajo.

En el Capítulo II de la investigación se propone un marco teórico que parte del análisis de los resultados de investigaciones anteriores como antecedentes, se propusieron los fundamentos pertinentes que dieron sustento a la investigación y se estructuró un marco teórico a través del cual se analizaron teóricamente las variables en estudio.

El Capítulo III, explica la metodología utilizada para la investigación considerando el diseño de investigación, los métodos de investigación, tipos de investigación, la población que estuvo constituida por los estudiantes de Primero a Tercer Año de Bachillerato y los docentes de ese nivel, las técnicas instrumentos de recolección de la información en donde se explica la aplicación de las encuestas ¿Cómo aprendo?, dirigida a los estudiantes y la encuesta ¿Cómo enseño?, aplicada a los docentes. Los instrumentos de recolección de datos fueron validados por expertos y se confirmó su confiabilidad a través de la aplicación estadística de Alfa de Crombach.

El Capítulo IV de Resultados, se dividió en cuatro partes, En la primera se indaga sobre la percepción de los estudiantes sobre la práctica docente, en la segunda parte se determina cuáles son los procesos metodológicos utilizados por los docentes en el trabajo en las aulas, en la tercera parte se contrastan los dos resultados anteriores con el propósito de establecer diferencias y coincidencias en la percepción de los docentes y los estudiantes. Por último, en este capítulo en base a los resultados se proponen los lineamientos para el desarrollo de una propuesta metodológica a través de una guía de estrategias de enseñanza cooperativa con orientación intercultural.

Finalmente, en el Capítulo V, se plantean a manera de generalizaciones las conclusiones obtenidas del trabajo de investigación respondiendo a los objetivos específicos, y de ellas se extraen las recomendaciones orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes y docentes, así como a la aplicación del instrumento de estrategias de enseñanza cooperativa propuesto.

Se considera que este trabajo de investigación, junto a la guía metodológica que se ha desarrollado como propuesta alternativa se pueden constituir en herramientas importantes para su análisis y aplicación en entornos educativos con las mismas características de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de la ciudad de Riobamba.



# **CAPÍTULO I**

## **1. PROBLEMATIZACIÓN**

### **1.1. UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La Investigación se realizó en la Unidad Educativa Cruzada Social con Modalidad para Personas con Educación Inconclusa (PCEI), Ubicada en las calles Argentinos, y Cristóbal Colón, en la Parroquia Maldonado de la Ciudad de Riobamba, del Cantón Riobamba en la Provincia de Chimborazo.

### **1.2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

En la actualidad la formación intercultural está vinculada a procesos de representación social donde se genera una especie de retractación educativa que enfrenta la problemática de descifrar la manera de satisfacer las necesidades de los grupos excluidos, situación con un alto grado de dificultad para los estamentos educativos, los cuales carecen de soluciones operativas en las áreas metodológicas, pedagógicas, didácticas, y al mismo tiempo, se encuentran con la dificultad de cubrir los requerimientos económicos que estos cambios implica; sin embargo, el reto más importante, es el de buscar las opciones para dar fin al estigma que promueve la exclusión (Díaz, 2021).

Siendo, la formación intercultural una alternativa pedagógica que busca educar en valores, se enfrenta a problemas difíciles de solucionar para integrar la didáctica y la pedagogía a la diversidad cultural, el respeto a los derechos humanos y la paz, espacios en los que los docentes deben enfrentar procesos de aula de mayor dificultad que los tradicionales, para que sea posible integrar una variedad de manifestaciones étnicas y generar entornos donde se promueve la igualdad y la inclusión para el desarrollo del pensamiento, sin embargo los espacios educativos están muy lejos de lograr estos requerimientos, porque el criterio de interculturalidad solo se promueve donde es manifiesta la presencia de minorías étnicas, no en los espacios educativos, en donde la diversidad es la norma (Leiva & Gutiérrez , 2018).

Desde las Políticas de Estado, el Ministerio de Educación, considera la enseñanza intercultural como una herramienta fundamental para cumplir con los preceptos de plurinacionalidad y multiculturalidad y el rescate y conservación de los saberes de los pueblos asentados en el territorio nacional. En este sentido el gobierno nacional realizó en

el año 2018 una inversión de 120 millones de dólares con el propósito de mejorar las condiciones de 1762 establecimientos para que junto a la capacitación a los docentes hacer posible la interculturización del sistema nacional de aprendizaje (El Universo, 2018).

La situación actual de la formación en la interculturalidad, es un problema inherente a todas las instituciones educativas, cuyo fundamento se sostiene en la ley de educación intercultural y en los esquemas curriculares que tienen importantes vacíos metodológicos esta complejidad, tiene un especial énfasis en las modalidades no tradicionales, como los programas de educación para Personas con Educación Inconclusa (PCEI), donde las condiciones en las que se dan los aprendizajes son heterogéneas en cuanto a edad y origen de los estudiantes, las forma de acceder a los contenidos programáticos y los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, esta es una realidad que no se considera al momento de estructurar los procesos pedagógicos y didácticos.

En un contexto educativo en el que las diferencias de edad, origen e intereses son tan evidentes, como en la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social, los procesos de enseñanza no están orientados al fomento de la interculturalidad, por lo que se asume que esto puede estar ocurriendo por múltiples factores entre ellos, se hace referencia a los siguientes:

La malla curricular estipulada para los centros educativos PCEI, a pesar de ser instituciones educativas de formación diferenciada a los que acuden adolescentes y adultos y que tienen orientación a la profesionalización, siguen y mantienen los contenidos estipulados para la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado (BGU), situación que contribuye para que los docentes, utilicen metodologías tradicionales en los procesos de Aula (MINEDUC, 2014).

Una de las formas de enseñanza más adecuadas para fomentar la interculturalidad es el aprendizaje cooperativo como experiencia social y académica esta herramienta de enseñanza, tiene sus características propias por lo que, para ser utilizada en el aula, los docentes deben tener conocimiento adecuado de su aplicación. Sin embargo, en la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social, el equipo de profesores no ha sido adecuadamente capacitado en el manejo de este tipo de técnicas (Juárez, et al., 2019).

En el entorno global actual, donde la información fomenta posiciones extremas, y los problemas relacionados a las diferencias sociales y culturales son objeto de posiciones intolerantes, los docentes tienen el deber de utilizar estrategias metodológicas que se

constituyan en elementos mediadores en la diversidad, por lo que se requieren de procesos de aula en los que los profesores estén dispuestos a mejorar sus capacidades pedagógicas y didácticas, para ir más allá de la clase magistral, asumiendo estrategias de trabajo cooperativo, para llevar adelante un ejercicio de enseñanza aprendizaje que fortalezca los preceptos de la interculturalidad entre los estudiantes.

### **1.3. FORMULACION DEL PROBLEMA**

¿Cómo una guía fortalece la práctica docente desde una perspectiva intercultural en el desarrollo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social?

#### **1.3.1. Preguntas de investigación específicas**

- ¿Qué percepción tienen los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa PCHI Cruzada Social, sobre las estrategias de enseñanza cooperativa con perspectiva intercultural que aplican los docentes en el aula?
- ¿Qué estrategias metodológicas aplican los docentes Bachillerato de la Unidad Educativa PCHI Cruzada Social de en el aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural de los estudiantes?
- ¿Existe relación entre la percepción de los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa PCHI Cruzada Social y las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para la enseñanza cooperativa con orientación intercultural?
- ¿Cuáles estrategias metodológicas permiten el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con orientación intercultural en la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social?

### **1.4. JUSTIFICACIÓN**

En el artículo 10 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), se reconoce la plurinacionalidad y la multiculturalidad de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades que habitan en el territorio ecuatoriano, por lo tanto, se acepta las diversas manifestaciones que representan a esas parcialidades humanas, lo que implica que en el contexto educativo se debe enseñar en base a esta multi diversidad social y cultural.

Con este criterio se plantea esta investigación, que se ubica en el ámbito de la educación intercultural orientada a la práctica docente desde la perspectiva de la aplicación de técnicas de enseñanza aprendizaje cooperativo vinculadas a la integración en las actividades de aula,

con el propósito de hacer mejores las interacciones entre los estudiantes y fomentar un encuentro social eficiente que permita dar objetividad los contenidos aprendidos en un ejercicio permanente de trabajo mancomunado y con una visión asociativa, considerando que la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social tiene un perfil de formación técnica.

Desde la perspectiva pedagógica didáctica la investigación se presenta como una alternativa para plantear metodologías diferenciadas, como el aprendizaje cooperativo, que puede ser utilizado en los procesos de aula de forma eficiente y que además de permitir los aprendizajes de los contenidos, posibilite el mejoramiento de las relaciones entre los docentes, favoreciendo un buen ambiente de trabajo y motivándolos a dar sostenibilidad en sus estudios, disminuyendo de esta manera el porcentaje de deserción que en la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social supera el 30% de estudiantes matriculados en cada periodo académico (Arevalo, 2021).

Por otro lado, la investigación, a través de la sistematización de las estrategias de enseñanza cooperativa, permite contar con un instrumento de aplicación, vinculado directamente a las características de los estudiantes de la institución que describe los aspectos metodológicos y técnicos para ser aplicado, por lo que resulta una ayuda importante a los docentes en sus procesos de aula.

Desde la óptica socio cultural, la investigación tiene relevancia, debido a que se buscan los mecanismos más idóneos para fomentar una educación vinculada a la interculturalidad como una forma de reconocimiento de las relaciones desde el proceso educativo, proyectadas a vínculos sociolaborales y culturales, fundamentados en el respeto mutuo, la solidaridad y la productividad y que tendrá como beneficiarios directos a los docentes y estudiantes de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de la Ciudad de Riobamba y como beneficiarios indirectos a los docentes y estudiantes de otros centros educativos con similares características en sus entornos socio culturales.

La investigación se considera factible teniendo en cuenta el respaldo técnico y logístico de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social, además de contar con los recursos académicos y financieros necesarios para la realización de este trabajo, cuyos resultados serán puestos a consideración de otros centros educativos de similares características para que puedan tener en ellos una herramienta alternativa de trabajar la enseñanza de la interculturalidad y se puedan promover otras investigaciones relacionadas.

## **1.5. OBJETIVOS**

### **1.5.1. Objetivo general**

Proponer una guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural de los estudiantes de Primero a Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza cooperativa con perspectiva intercultural que aplican los docentes.
- Identificar las estrategias metodológicas que aplican los docentes en el aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural de los estudiantes.
- Establecer la relación existente entre la percepción de los estudiantes y las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para la enseñanza cooperativa con orientación intercultural.
- Diseñar una propuesta metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural en la Unidad Educativa Cruzada Social.

## **CAPÍTULO II**

### **2. MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 ANTECEDENTES**

Una investigación, relacionada con la opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente, tuvo como objetivo conocer la opinión de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que ha experimentado tras la implantación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula. Para su realización se trabajó con una muestra de 21 estudiantes de tercer curso de docentes en educación infantil, el trabajo de investigación se caracterizó por ser una investigación con enfoque cualitativo, con un diseño no experimental y una investigación de tipo aplicada (Gutiérrez , 2017).

La investigación utilizada como herramienta de recolección de información ejercicios de aplicación Cooperativos al interior del aula, para el efecto se dividió a los estudiantes en 6 grupos de trabajo, se les presentó un tema de investigación general a todo el curso y a cada grupo se le asignó un tópico específico, dentro de los grupos se asignaron temáticas específicas a cada estudiante, que solamente podía cumplir con la información generada por los otros miembros del grupo, por lo que se requería de un proceso de cooperación mutua. El cumplimiento del trabajo de grupo requería la información generada en otros grupos, estructurándose, lo que denomina el investigador grupo de expertos. Se realizaron varias actividades similares en diferentes tiempos, para luego de cada sesión realizar un análisis de grupo focal para conocer las opiniones de los estudiantes en general, los criterios en particular se obtuvieron a través de la aplicación de encuestas para determinar si las actividades colaborativas mejoran los procesos de aula, para ello se utilizó la escala de Likert.

La actividad generó un proceso de catarsis comunicativa, que favoreció el intercambio de información, se desarrollaron habilidades comunicativas, estableciéndose que la metodología cooperativa es una herramienta que favorece el aprendizaje de los contenidos, así como la interacción simultánea y el desarrollo de la interdependencia entre los estudiantes, estos resultados indican que es posible desarrollar por intermedio del método Cooperativo habilidades comunicativas al mismo tiempo que se mejora el rendimiento académico de los estudiantes.

Esta investigación hace referencia al aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de los estudiantes y explica situaciones funcionales para la obtención de información relevante en los procesos de aprendizaje vinculados a este tipo de habilidades, estableciendo pautas para la consolidación de información y las herramientas para la sistematización y organización de los datos.

En un trabajo de investigación monográfico sobre metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado de la interculturalidad, Los autores buscan definir estas dos metodologías activas y establecer su funcionalidad en el marco de la formación de docentes para la interculturalidad, para el efecto proponen una investigación , con enfoque cualitativo, de diseño no experimental, de tipo descriptiva y bibliográfica documental, en la que seleccionan un conjunto de fuentes bibliográficas y documentales, para realizar un análisis empírico sobre las metodologías cooperativa y colaborativa (Vélez & Olivencia, 2019).

Los resultados obtenidos del análisis permitieron a los autores de este trabajo llegar a las siguientes conclusiones: Los aprendizajes colaborativos y cooperativos vinculados a la interculturalidad permiten el trabajo en equipo por la diversidad. La educación basada en la interculturalidad se fundamenta en tres premisas fundamentales a seguir de acuerdo al nivel de compromiso que se decida adquirir con la interculturalidad: asumir un enfoque de educación intercultural versus la formación en educación intercultural; la formación en centros y redes versus la formación individual y en grupo y finalmente la revisión de creencias y prácticas versus un entrenamiento en técnicas y metodologías. Los autores de la investigación aseguran que las acciones efectivas para aprender a convivir en la inclusión y la interculturalidad posibilitaran un cambio positivo, transformado los procesos de aula, en espacios para desarrollar los valores humanos.

La relevancia de esta investigación radica en la calidad conceptual que aporta a los criterios de la enseñanza cooperativa y su relación con la interculturalidad, permitiendo entender la vinculación entre estas dos variables y los aportes que se pueden realizar a los procesos educativos en el aula.

Una investigación relacionada con el aprendizaje cooperativo como camino hacia la educación intercultural y emocional. Tiene como propósito establecer los beneficios del aprendizaje Cooperativo para el desarrollo de habilidades sociales relacionas con la interculturalidad y la emocionalidad, para el efecto indaga en la vinculación de la inteligencia emocional con la interculturalidad teniendo como eje central al aprendizaje

cooperativo, para posteriormente esbozar una unidad didáctica que abarque esta temática (Cremades, 2017).

La metodología empleada para este trabajo de investigación es de carácter participativo y activo, por lo que se considera con un enfoque cualitativo, no experimental, de tipo descriptiva, los datos se obtienen a través de la observación, la investigación se trabaja desde tres ejes de acción, aportaciones voluntarias de los estudiantes, dinámicas de grupo sin la utilización de textos guía y el uso de TICS , se acoplan estos tres elementos para buscar un aprendizaje más activo y potenciar una educación inclusiva.

Del trabajo realizado se concluye que, las actividades realizadas a través de la metodología cooperativa orientada a la interculturalidad permiten eliminar los prejuicios y estereotipos implícitos en la sociedad y reemplazarlos por actitudes positivas frente a las diferencias existentes entre los alumnos, por lo tanto, aseguran los investigadores se debe promover el aprendizaje cooperativo sobre el individual o competitivo para evitar estudiantes con actitudes egoístas que pueden desembocar en situaciones extremas.

Se considera esta investigación como antecedente, tomando en cuenta la importancia que los investigadores dan a las metodologías cooperativas y colaborativas en la construcción de la interculturalidad dentro del aula, evidenciándose los cambios de comportamiento que se generan entre los compañeros, los prejuicios y posiciones extremas, pero fundamentalmente el desarrollo de actitudes propositivas.

En la tesis denominada “aprendizaje cooperativo, estudio diagnóstico desde la perspectiva de los docentes, se busca diagnosticar cómo los docentes de las unidades docentes de la provincia de Imbabura emplean las potencialidades del aprendizaje cooperativo como método de enseñanza en el proceso docente educativo. Para el efecto se trabajó con 77 docentes escogidos al azar de 10 establecimientos educativos. La metodología empleada se fundamenta en una investigación de tipo descriptiva de corte y trasversal, de campo, con diseño no experimental; La información se recolectó en una encuesta atendiendo a tres ejes centrales de estudio: Los conocimientos generales de los docentes sobre el aprendizaje cooperativo; la organización en el trabajo en el aula, sobre el control de la evaluación y atención a las diferencias individuales y finalmente los criterios de los docentes acerca del aprendizaje cooperativo (Basantes & Santiesteban, 2019).



Las conclusiones más importantes de la investigación fueron que el estado actual del aprendizaje cooperativo de alguna manera facilita la adquisición de conocimientos, sin embargo, existen limitaciones teóricas en los docentes haciendo necesaria un proceso de formación que les de las herramientas teóricas y prácticas para valerse de este modelo de enseñanza en las aulas.

La investigación analizada es relevante, considerando que se acepta la importancia de la aplicación de la enseñanza cooperativa en la adquisición de contenidos y en la integración de conocimientos académicos, así como en el aporte de valores para una convivencia sin perjuicios, sin embargo en la investigación se da a conocer las deficiencias existentes en la formación de los docentes para operativizar eficientemente las metodologías de enseñanza cooperativa, haciéndose notar la necesidad de trabajar en la formación permanente de los docentes para alcanzar mejores niveles de enseñanza.

La investigación sobre Pedagogía sistémica e interculturalidad; como claves para construir un aula inclusiva, es un trabajo que tiene como objetivo, proponer los lineamientos necesarios para la implementación de escuelas con características inclusivas, considerando metodologías sistémicas basadas en la interculturalidad. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación no experimental, de tipo descriptivo, bibliográfica y documental, La investigación se fundamenta en la pedagogía sistémica propuesta en el desarrollo del análisis de dos ámbitos claves, actitudes, competencias y habilidades del docentes y estrategias y pautas de acción en el aula. Los datos se obtuvieron de fuentes directas a través de la metodología de grupo focal, se trabajó en siete instituciones educativas con un promedio de participación de 15 docentes (Núñez , 2017).

Las conclusiones a las que se llegó en la investigación fueron las siguientes: La inclusión y la atención a la diversidad es uno de los ejes nucleares sobre los que ha de girar la educación del siglo XXI. La escuela debe transformarse en un espacio de aprendizaje que incluya a todos los estudiantes, sea cual fuera su condición, haciendo que se asientan integrados, aceptados, valorados y reconocidos. De ahí la importancia de la construcción de escuelas inclusivas en las que los miembros de la comunidad educativa sientan que forman parte y tiene un lugar en ellas.

Se consideró esta investigación como antecedente para este trabajo de investigación, debido al alcance que pretende alcanzar. El proceso educativo que utiliza el método de enseñanza

cooperativo, que se va más allá de mejorar los resultados académicos, para convertirse en espacio de aprendizajes de convivencia, para el desarrollo.

En la investigación, sobre el aprendizaje cooperativo y enfoque intercultural para mejorar la habilidad comunicativa en los estudiantes de noveno grado, con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas utilizando actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo y un enfoque intercultural, para el efecto se propone un proceso metodológico con enfoque cualitativo, con un diseño cuasi experimental y tipo de investigación descriptiva explicativa, se utilizó la técnica de la observación, y se utilizaron como instrumentos pruebas de evaluación de las capacidades de expresión oral como diagnóstico, se aplicó una encuesta a los estudiantes, para determinar la vinculación de la enseñanza cooperativa con enfoque intercultural y finalmente se aplicó una simulación de un examen para examinar los resultados obtenidos luego de la intervención (Yepes, 2019).

De la investigación el autor concluye que el aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural incrementa y fortalece la autoestima de los estudiantes al momento de expresar sus opiniones y conocimiento. Se constituye en una herramienta que puede mejorar significativamente las habilidades de la expresión oral, pero además la capacidad comunicativa, en este sentido se recomienda trabajar bajo la influencia del enfoque intercultural e integrarlos en las actividades académicas en el currículo.

La relevancia de esta investigación radica en la relación que el autor determina entre el desarrollo de las capacidades orales, que se incrementan por efecto de la aplicación de metodologías basadas en la enseñanza cooperativa con enfoque intercultural que manejada adecuadamente eleva la autoestima de los estudiantes.

## **2.2 FUNDAMENTOS**

### **2.2.1 Fundamento epistémico**

La epistemología es la parte de la filosofía que racionaliza los procesos de la construcción del conocimiento, haciendo posible la sistematización y la organización de las ideas para permitir el paso del pensamiento abstracto a lo concreto. Sin embargo, la forma de entender este proceso es diversa y ha dependido de la orientación de los pensadores filosóficos, que han dado forma a sus ideas con el propósito de convertirlas en paradigmas (Román, 2018).

En este contexto del pensamiento, surge la posición del racionalismo crítico que considera a la razón como el camino para llegar al conocimiento, por lo tanto, construye a través de sus

procesos las estructuras que permiten entender la realidad, que está sujeta a preceptos, normas y principios, que finalmente se asumen como leyes rectoras (Popper, 1980).

Sin embargo, el Racionalismo Crítico, cuestiona los paradigmas, porque asegura que el pensamiento evoluciona y no es inmutable, el ser humano por su naturaleza, es un ente que siempre está en procesos de cambio y proponiendo nuevas formas de pensar que van rompiendo los esquemas establecidos. Bajo ese criterio se considera como fundamento epistemológico para esta investigación al racionalismo crítico, ya que el espacio donde los cambios del pensamiento humanos se hacen más evidentes es en los procesos educativos y más aún cuando estos están relacionados a la interculturalidad.

### **2.2.2 Fundamentación filosófica**

La finalidad de la filosofía es comprender la realidad objetiva, e ir despejando las incógnitas que los desafíos del universo le presentan al pensamiento humano (Deroncelo, et al., 2020).

El pensamiento filosófico de los últimos tiempos ha dejado de especular sobre aspectos trascendentes y se ha orientado a descifrar las causas existenciales de los problemas del hombre en función de su convivencia, sin embargo, continúa siendo un imperativo el descifrar en esas relaciones las causas de las desigualdades. Entre el contexto de funcionalismos subjetivos, surge una posición filosófica trascendente, que busca dar explicación a los problemas del hombre y la naturaleza de forma objetiva, es la doctrina dialéctica, que parte de las relaciones causales para establecer los preceptos que fundamentan las leyes generales del universo (Lenin, 1948).

En esta investigación, se considera la fundamentación filosófica desde la Dialéctica Materialista, porque analiza la realidad social como un fenómeno susceptible de ser explicado científicamente a través de descifrar las relaciones de causa efecto que se dan al interior de los fenómenos y como estas afectan directa e indirectamente a los procesos de formación y de forma especial a aquellos vinculados a la interculturalidad.

### **2.2.3 Fundamentación psicológica**

El desarrollo de la educación vinculada a la psicología, fue analizada profusamente, durante la mayor parte del siglo XX se estudió esta relación bajo la consideración que el aprendizaje está íntimamente relacionado a las manifestaciones del pensamiento en cuanto respuesta a los estímulos externos, sin embargo, la instrumentalización teórica de este proceso surge del enfoque histórico cultural de Lev Vigotsky. Para quien el proceso del conocimiento inicia

en las interacciones de las personas con su entorno cultural y social, por lo que presupone que las funciones psicológicas superiores ocurren dos veces, la primera ocasión en el plano social en el que se encuentran los elementos que influyen en el individuo desde su génesis y el plano individual en el que dan fundamento a su personalidad (Vygotski, 1996).

La enseñanza en la interculturalidad, recoge el pensamiento del enfoque histórico cultural de Vygotski, utilizándolo para fundamentar los procesos educativos en la integración del hecho social a manera de principio de la cultura a través de la participación del individuo como actor pensante de los procesos sociales e históricos, que revalorizan la condición humana del ser y del pensar para la internalización de los objetos. Trasladando esta idea al campo educativo hace posible la apropiación de la identidad y el desarrollo evolutivo del pensamiento del estudiante en beneficio de sí mismo y de la sociedad.

#### **2.2.4 Fundamentos pedagógicos**

La pedagogía como ciencia apunta inicialmente a la concreción del para qué y del que vale la pena aprender, para luego establecer cómo, cuándo y dónde hacerlo, todo ello en función de las necesidades de la sociedad y en base a los condicionamientos, necesidades y aptitudes de los individuos a los cuales va dirigido el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta reflexión se puede resumir en el principio del desarrollo humano, integral u holísticos para contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Para hacerlo se requiere modificar los patrones socio culturales, políticos y educativos hacia formas de pensar y actuar más humanistas.

En este contexto, son sobresalientes las propuestas pedagógicas relacionadas al paradigma educativo para el desarrollo del ser y de la condición humana propuesto por Batalloso (2006), la Pedagogía Holística de Gonzales Garza (2009) y la pedagogía liberadora de Milani (2019) y Freire (1982).

Los preceptos de estos teóricos de la pedagogía orientan el camino de la educación como un proceso de desarrollo personal en el transcurso de la vida, por ello los esfuerzos para fomentar las capacidades del ser humano superan los propósitos de la educación formal de promover a los estudiantes al nivel siguiente. La enseñanza - aprendizaje pasa de tener una finalidad exclusivamente ontológica a un proceso de construcción y reconstrucción, creación y recreación del ser humano como ser individual y social, responsable con su entorno, equilibrado y capaz de reconocer en otros seres humanos a personas con derechos, lo que

conlleve el bienestar psicológico, la conquista de la felicidad y por ende la madurez de la personalidad para dar sostenibilidad a los procesos de desarrollo de la inteligencia para la práctica social (Bataloso, 2006).

### **2.2.5 Fundamentación legal**

Los preceptos legales que fundamentan el presente trabajo de investigación se basan en el marco jurídico que garantiza y regula la igualdad de derechos para los ecuatorianos y se vincula a la legislación que garantiza los derechos de las personas a una educación intercultural

La Constitución de la República del Ecuador, establece en el Capítulo segundo en la sección quinta en el artículo 26 que la “Educación es un derecho de las personas y un deber del Estado, se constituye en prioridad de las políticas públicas, garantiza la igualdad e inclusión como garantía del buen vivir y asegura a los miembros de la sociedad el derecho y la responsabilidad de su participación en los procesos educativos.

En el artículo 27, se establece que la educación debe centrarse en el desarrollo integral, en un marco de respeto a los derechos humanos, el medio ambiente y la democracia por lo que la educación debe ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, y en general debe considerar la formación del ser humano con integralidad

El Art 28, considera que la educación debe responder al interés público y se garantiza el acceso universal y gratuito, se nombra la obligatoriedad de la educación básica y el bachillerato, donde se fomentaran las relaciones interculturales en las múltiples dimensiones. El Art 29 garantiza la libertad de enseñanza, de cátedra y el derecho de las personas a aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

En el Título VII del Buen Vivir en el art 343, se sostienen que la educación tendrá como finalidad desarrollar y potencializarlas capacidades individuales y colectivas de la población para garantizar los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento de forme eficaz y eficiente, integrando una visión intercultural de acuerdo a la realidad nacional y respetando los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

En el Art. 347, se hace referencia a las responsabilidades del Estado, en donde se proponen los siguientes aspectos: Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos,

asegurar que las entidades educativas enseñen aspectos fundamentales con un enfoque de derechos, la erradicación de toda forma de violencia y discriminación, garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe, garantizar la participación activa de los miembros de la sociedad en la educación y garantizar el acceso a la educación sin discriminación considerando la territorialidad y la equidad social.

El segundo marco jurídico considerado como fundamento para esta investigación hace referencia a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI, 2015), que a través de todo su contenido hace da soporte legal a la educación intercultural, sobre todo en los siguientes aspectos:

En el Art 3, los literales C e I; establecen que se promueva el desarrollo de la identidad nacional, considerando la pertenencia interculturalidad y plurinacionalidad de todos los habitantes del ecuador incluidos los pueblos y nacionalidades que habitan en su territorio. Hace referencia al fomento de la igualdad.

En el Capítulo Segundo, con respecto a los derechos de la Educación Señala el Art & en el literal C, que el sistema de educación Nacional es intercultural, en el literal K, se asegura una educación con pertinencia cultural, orientada a los pueblos y nacionalidades respetando sus propia lengua y derechos, además de fortalecer y mantener su propia lengua.

En el literal l se hace referencia a la inclusión progresiva de por lo menos un idioma ancestral al currículo y el estudio de las realidades locales y la historia no oficial, así como también de los saberes locales. El literal r busca asegurara que todas las entidades educativas realicen una educación en participación ciudadana, equidad, genero, sexualidad y ambiente de manera transversal. El Capítulo IV de la LOEI hace referencia a la educación intercultural Bilingüe y establece los elementos jurídicos para dar sostenimiento al modelo de educación propuesto.

### **2.2.6 Fundamentación Intercultural.**

La comunicación existe tanto de mensajes verbales como no verbales con el objetivo de lograr significados compartidos, es decir, ambas partes entienden lo mismo. Sin embargo, en la comunicación intercultural, la posibilidad de entenderse realmente entre sí disminuye considerablemente ya que la interculturalidad incluye al menos dos participantes con diferentes orígenes culturales. La forma en la que se interpretan los mensajes (verbales y no verbales) tiene como base la cultura y esto representa la mayor dificultad en los encuentros

interculturales. No, existen dos culturas iguales, esto significa que cada cultura interpreta los signos, gestos, señales y símbolos no verbales de manera diferente. De esta manera, cuanto mayor sea la diferencia entre las dos culturas involucradas, más difícil será que las partes se entiendan (González, 2017).

En la comunicación intercultural, las personas tienden a negociar el significado del contenido, es decir, la información fáctica. Sin embargo, es más importante mirar el significado relacional y el significado de identidad. De acuerdo a lo que proponen estos investigadores de las relaciones interculturales, es crucial que se apoye el autoconcepto del otro para lograr una comunicación exitosa (Ting-Toomey & Dorjee, 2018).

La teoría de la identidad social tiene una gran influencia en la perspectiva de la negociación de la identidad, característica muy particular del pensamiento fundamentado en la forma de vida occidental: sin embargo, distingue entre identidades sociales y personales, pero no entre identidades primarias y situacionales.

En este sentido de acuerdo al pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en su libro *Construyendo la Epistemología del Sur* afirma que:

“...se trata de un conflicto entre dos maneras distintas de concebir el conflicto entre culturas, dos modelos de interculturalidad. Tal como en los anteriores conflictos, el campo pedagógico habrá de crear por la imaginación una conflictividad que es negada por el modelo hegemónico. Tendrá, en definitiva, que crear espacios pedagógicos para el multiculturalismo en cuanto modelo emergente de la interculturalidad” (Santos , 2018, p. 559)

En este sentido es importante resaltar que la identidad del ecuatoriano, la percepción de sí mismo se estructura en función de las características de los grupos a los que pertenecen y se moldean a través de sus atributos muy particulares y únicos, dando lugar a identidades específicas de etnias y pueblos e incluso a formas de expresión más reducidas como familias e individualidades. Por tanto, en palabras de Katherine Walsh

“...el proyecto educativo de la interculturalidad, enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él, ... sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo

así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento (Walsh, 2007, p. 33).

Las identidades sociales como la raza, el género y la vocación distinguen a cada grupo de otros grupos, así como las identidades personales distinguen a cada individuo de otros miembros de su mismo grupo. De acuerdo con la Teoría de la Identidad Social, la autoestima puede mejorarse mediante una mayor y mejor percepción de sí mismo, por lo que una mayor autoestima, basada en la persona, refuerza la autoestima basada en el grupo y viceversa (Ting-Toomey & Dorjee, 2018).

Las identidades sociales y personales también compiten en cierta medida con respecto a las necesidades de singularidad e inclusión. Es decir, las personas quieren distinguirse de otras personas, pero aun así pertenecer a un grupo, también depende de la situación de si se quiere ser percibido como individuo aislado o como miembro de un grupo (Deaux & Ethier, 1998).

Bajo estos contextos de la identidad personal y grupal se vincula a la interculturalidad como un constructo complejo a través del cual se va dando forma a las interrelaciones, que no siempre se manifiestan de forma racional y equilibrada por lo que se presenta como una dificultad en los procesos de aprendizaje, de ahí que el paradigma de la Teoría de la Identidad Social, solo es posible de ser concretado a través del acercamiento, donde las individuales se convierten en elementos para promover acciones colectivas que tienen lugar única y exclusivamente a través del trabajo cooperativo.

En este sentido Krainer y Bustillos (2016) en su Libro sobre identidad y educación: desafíos Docentes aseguran:

“La interculturalización de la formación docente se vuelve imperativa y, por lo tanto, las universidades que ofrecen formación profesional para maestros y maestras..., deben asumir la responsabilidad no solo de afianzar conocimientos curriculares y cualificar habilidades para la docencia, sino de entregar herramientas que permitan, de formas concretas, la construcción de una sociedad intercultural en la práctica cotidiana” (Krainer y Bustillos , 2016, p. 49).



## **2.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.3.1. El docente características y roles**

Los maestros se encuentran entre los principales factores que contribuyen al éxito escolar y al aprendizaje de los estudiantes. Los profesores eficientes deben poseer ciertas características y desempeñar una serie de roles. Las características de los maestros son de gestión o de instrucción. Los roles de los docentes son los deberes, funciones y responsabilidades que asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características y roles se complementan como elementos esenciales que contribuyen a la creación de un entorno propicio para el aprendizaje (Blanco & Amigo, 2016).

### **2.3.2. Características docentes para la enseñanza intercultural.**

#### **a). Excelentes habilidades de comunicación**

Falsamente se piensa que la cualidad más importante que debe poseer un docente es el conocimiento, ya que su trabajo se trata de transferir precisamente conocimientos. Sin embargo, no importa qué tan bien informada este una persona, si no puede transmitir lo que sabe a los demás de una manera que no solo sea comprensible sino atractiva, el conocimiento en sí es inútil. Si las habilidades de comunicación de un docente, ya sean verbales, no verbales y visuales, que involucran hablar, escribir, lenguaje corporal y la organización de ideas en estructuras comprensibles, son buenas, los docentes son capaces de transmitir conocimientos con mejores resultados (Armijos, 2018).

Dado que una gran parte de la buena comunicación es saber cuándo la audiencia ha entendido, los profesionales en docencia notan cuándo se han comunicado de manera efectiva y cuándo no. A menudo parafrasearán, ilustrarán o tomarán otro rumbo completamente diferente cuando se haga evidente que su proceso de comunicación ha fracasado, no ha llegado o no se ha conectado con toda la clase. Un buen docente se da cuenta incluso cuando un estudiante entre todos los de la clase no entiende y se esfuerza por comunicarse individualmente cuando es necesario hasta ser entendido (Basantes & Santiesteban, 2019).

La comunicación también implica explicar exactamente cuáles son las tareas y expectativas. Cuando los estudiantes entienden completamente lo que se espera de ellos, las tareas y actividades son mucho más fáciles de cumplir para ellos. Curiosamente, las habilidades de comunicación no solo son increíblemente importantes en el aula, sino que se encuentran

entre las habilidades más importantes en cualquier entorno, entonces, al ser buenos comunicadores, los docentes están modelando habilidades importantes para toda la vida con el ejemplo (Odina & Benito, 2017).

#### **b) Habilidades auditivas superiores**

Además de ser buenos comunicadores, los buenos docentes también son excelentes oyentes. La comunicación efectiva solo ocurre cuando al menos dos partes participan activamente en el proceso juntas, y la única forma de saber si los estudiantes están interiorizando el conocimiento es preguntando y escuchando la respuesta. Entonces, en un entorno de aprendizaje ideal, los docentes hacen preguntas significativas y luego escuchan de manera activa, cuidadosa y empática lo que los alumnos tienen que decir. Cuando los buenos docentes desarrollan esta cualidad, empiezan a lograr excelentes resultados. Los buenos docentes escuchan atentamente y luego usan lo que escuchan para mejorar la comunicación (Sánchez & Borges, 2020).

#### **c). Profundo conocimiento y pasión por el tema**

Si a un docente le falta conocimiento en un tema, esa escasez de comprensión se transmite a los estudiantes. por lo que hay que tener en cuenta que, aunque la educación formal es una manera en que un docente puede obtener el conocimiento que necesita para enseñar bien, hay otras formas (Véliz, et al., 2019).

El nivel de conocimientos y la emotividad con la que un docente trata un tema inspira a los estudiantes a aprender más, profundizar y pensar más al respecto, por lo que la pasión inspira un conocimiento más profundo. Los mejores docentes son aquellos que claramente aman sus materias y transmiten esa pasión y deseo de aprender más a sus estudiantes. Cuando el maestro no solo tiene la respuesta correcta a la pregunta de un alumno, sino que puede ampliar la discusión con ejemplos vívidos, anécdotas ilustrativas divertidas y hechos relevantes, y cuando el maestro tiene un profundo conocimiento y experiencia para aprovechar, entonces cada tema es enriquecido, y cada estudiante puede ser inspirado (Vélez & Olivencia, 2019).

#### **d). Capacidad de desarrollar relaciones sólidas con los estudiantes**

Sin embargo, no es suficiente saber de lo que estás hablando, y un docente que trabaja la interculturalidad no solo enseña desde la cabeza, en los procesos de aula, los corazones

también están involucrados. Para crear entornos de aprendizaje exitosos, los docentes deben ser capaces de construir relaciones afectivas con sus alumnos. Es la relación afectuosa alumno-profesor lo que facilita el intercambio de información (Arias, 2019).

Los mejores docentes son generalmente los que se preocupan con mayor profundidad, no solo por su trabajo, sino por todos los estudiantes con los que comparten. No basta con amar la materia: los docentes que enseñan en la interculturalidad también comparten el afecto por los estudiantes. Preocuparse por los estudiantes es lo que inspira a los maestros a comunicarse, hacerlo mejor, comunicarse más, preguntar, aprender, depurar y mejorar. Esto es algo que no se puede enseñar, ni en la mejor universidad forma parte intrínseca del docente con vocación (Cardoso y otros, 2018).

#### **e). Amabilidad y accesibilidad**

Debido a que el trabajo del docente es ayudar a los estudiantes a aprender, le debe ser fácil acercarse a ellos. Los estudiantes tendrán preguntas que no podrán ser respondidas si el maestro no es amigable y asequible al dialogo. El docente malhumorado, inaccesible, conciso, mezquino, arrogante y grosero generalmente ha equivocado su vocación. Si los estudiantes piensan en sus profesores como enemigos, ciertamente no aprenderán mucho. Los mejores docentes en la enseñanza intercultural son los más abiertos, aquellos que demuestran acogimiento y son fáciles de abordar (Véliz y otros, 2019).

#### **f) Habilidades de preparación y organización**

Por otro lado, no importa lo accesible que pueda ser un docente, si se presenta a una clase sin un plan adecuado de clases para enseñar su materia, no tendrá éxito. Los docentes que trabajan en la interculturalidad dedican gran cantidad de su tiempo fuera del aula preparándose, diseñando lecciones, aprendiendo más (tanto sobre su materia específica como sobre cómo enseñar), trabajando en su desarrollo profesional y pensando en formas nuevas e interesantes de llegar a los estudiantes (Azorin, 2018).

Los docentes en la interculturalidad deben manejarse con excelentes planes de lecciones, clases y tareas que se estén mejorado continuamente. La enseñanza intercultural obliga a actualizarse permanentemente en los contenidos y mejorara constantemente los métodos para facilitar el aprendizaje (Cremades, 2017). Estructuran sus planificaciones, de una manera que fomentan la máxima comprensión e interés. Colaboran con otros profesores y asisten a clases con la convicción de aprender más sobre su materia y cómo transmitirla

mejor. Están disponibles fuera de clase y califican los trabajos oportunamente, escribiendo notas personales para ayudar a sus alumnos a comprender (Núñez , 2017).

#### **g). Una fuerte ética de trabajo**

La tarea de enseñar es uno de los trabajos más duros que existen. La motivación que mantiene activos a los docentes es que los buenos docentes realmente quieren ser buenos en su desempeño, y vencerán los obstáculos para alcanzar sus objetivos. La docencia intercultural implica hacer los esfuerzos necesarios para ayudar a los estudiantes, estando siempre dispuestos a colaborar (Zúñiga, 2018).

#### **h) La capacidad de construir Interculturalidad**

Los docentes que trabajan la interculturalidad entienden la importancia de construir ambientes de apoyo y colaboración. Además de formar relaciones adecuadas de convivencia entre y con los estudiantes, fomentan vínculos sanos y de respeto mutuo entre los estudiantes. Fomentan pautas y asignan roles para conseguir la ayuda y participación de cada estudiante (Véliz y otros, 2019). Logra que todos los estudiantes sienten que no solo son aceptados por el grupo, sino que su presencia es un ingrediente necesario en los procesos que se dan dentro del salón de clases. Sus aulas son como pequeñas comunidades donde cada individuo juega un papel y se siente acogido sin ningún tipo de discriminación (Basantes & Santiesteban, 2019).

#### **i). Altas expectativas para todos**

Las expectativas de un docente tienen un gran impacto en el rendimiento de los estudiantes. Los profesores que trabajan en la interculturalidad tienen altas expectativas para todos sus alumnos. Esperan mucho de cada estudiante, pero esas expectativas son desafiantes y realistas. Esto no significa que mantengan a todos los estudiantes en el mismo nivel, sino que saben de lo que cada estudiante es capaz individualmente y se esfuerzan por ayudar a cada uno a lograr lo mejor de sí mismos (Azorin, 2018).

### **2.3.3. Roles de los docentes**

Todos los docentes desempeñan roles en los procesos de aula. Los roles se adaptarán al tipo de lección, las actividades, los objetivos de la lección y el nivel de los estudiantes. Un docente puede actuar como planificador, informador, administrador, padre o amigo o monitor en diferentes momentos. Por otro lado, cuando los estudiantes deben cumplir sus roles, el papel que tiene el maestro es asegurarse de que los estudiantes estén trabajando en función de los requerimientos y objetivos de la planificación, asegurándose que los

estudiantes realicen lo necesario para cumplirlos esto es lo que se denomina seguimiento, el papel del docente es informar y explicar a los estudiantes (Véliz, et al., 2019). En la Tabla 2.1., se resumen los argumentos propuestos por Cremades (2017), sobre los roles que generalmente los docentes asumen en su trabajo dentro del aula.

**Tabla 2.1** Roles docentes en el aula intercultural

Rol Docente	Acción
Planificador	Prepara y piensa en detalle la lección antes de enseñarla para que tenga pluralidad y contenga actividades apropiadas para los diferentes alumnos de la clase.
Informador	Brinda a los estudiantes información detallada sobre el contenido o sobre las actividades.
Gestor	Organiza el espacio de aprendizaje, se asegura de que todo en el aula funcione sin problemas y establece reglas y procesos procurando que todos los estudiantes participen y tengan los recursos y medios para un adecuado desempeño individual y grupal
Monitor	Recorre la clase durante las actividades de trabajo individual, organiza las actividades en parejas y en grupos, fomentando aprendizajes Cooperativos.
Motivador	Se asegura de que todos los estudiantes participen en las actividades.
Mentor	Consuela a los estudiantes cuando están molestos o infelices.
Evaluador	Es capaz de reconocer la causa de las dificultades de los estudiantes.
Facilitador	Puede ser utilizado por los estudiantes para obtener ayuda y asesoramiento.

**Fuente:** (Cremades, 2017)

### 2.3.4. La práctica docente

La enseñanza es producto de lo que se denomina la práctica docente que se basa en la comprensión que los profesores tienen sobre el aprendizaje, sus experiencias previas, sus conocimientos, repertorio pedagógico, su compromiso con la enseñanza y la personalidad. La investigación reciente en la literatura sobre desarrollo educativo se ha centrado en examinar las prácticas docentes como un procesos que permite la enseñanza – aprendizaje en el que intervienen factores como el conocimiento de los contenidos impartidos, las prácticas pedagógicas y las interacciones maestro-alumno, cuyos resultados se reflejan

principalmente a través de datos cuantitativos de pruebas de conocimiento y observaciones de prácticas en el aula (Sepúlveda, 2016).

### **2.3.5. Dimensiones de la práctica docente**

De acuerdo a Walker (2016), La práctica docente se realiza a través de varias dimensiones que en su conjunto determinan el nivel y calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje, estas dimensiones son las siguientes:

#### **a) Dimensión personal**

Schank y Cleave (2018), conciben al docente como un especialista en el campo del comportamiento humano, cuyo trabajo consiste en motivar intencionalmente para cambiarlo en una dirección socialmente deseable. Según, Paulo Freire (2019), ser docente es una profesión y una vocación, son habilidades innatas y aprendidas, es un conjunto apropiado de rasgos de personalidad y temperamento, es la capacidad de sacrificarse por el bien de otras personas. Trabajar en la profesión debe traer placer y satisfacción al maestro, independientemente de las diversas circunstancias y situaciones (por ejemplo, la condición material).

#### **b) Dimensión social**

Conjuntamente a estas características, se suma el profesionalismo. De la combinación de las características individuales con las requeridas por la profesión, surge el maestro tal como se presenta en cada escuela. Su actividad dominante se centra en la transmisión de la información y los métodos utilizados en esta actividad (Arreola, 2019). En este sentido es importante que no existan contradicciones entre la personalidad del maestro como persona y sus características como docente. Sin embargo, el mayor impacto de un docente sobre sus alumnos, especialmente si son jóvenes, no es de carácter informativo sino el impacto emocional y axiológico (Oña y otros, 2020). El maestro, como cualquier otra persona, tiene la tendencia de proyectar su propia experiencia sobre los acontecimientos del aula. Directa o indirectamente, guía a sus estudiantes para que asimilen y codifique sus propias experiencias basadas en las vivencias sociales de sí mismo, para integrar nuevos conocimientos vivenciales que parten de la experiencia del maestro (Bonilla & Soler, 2017).

### **c) Dimensión institucional**

El docente como individuo forma parte de su entorno inmediato de trabajo, que es la institución. La relación escuela-maestro es relevante para el desempeño en el aula. Si el establecimiento se convierte en una comunidad biológica, sus miembros se verán afectados y adoptarán las reglas como propias. Esto desarrolla la empatía y el docente se preocupa directamente por el bienestar de la institución. Además, el sentido de pertenencia establece una base sólida para sus miembros y los hace sentir cómodos (Gutierrez et al., 2021).

### **d) Dimensión didáctica**

Esta dimensión observa al docente en su rol de guía en el aprendizaje; Se presta especial atención a las estrategias y métodos del profesor. Estos son parte de su pedagogía y afectan directamente los procesos de los estudiantes. El rol del docente es el de facilitador del conocimiento, es importante lograr que el conocimiento llegue a los estudiantes de manera efectiva. Es por esto que las estrategias utilizadas por los docentes deben adaptarse a las necesidades de su audiencia (Reyes, 2018).

### **e) Dimensión interpersonal**

Esta dimensión se relaciona con la dimensión institucional, ya que estudia las relaciones con el colectivo, así como el comportamiento con las personas relacionadas con el ámbito educativo. Este aspecto es importante porque el docente está inmerso en una institución. En esta interacción con sus compañeros puede afectar significativamente su desempeño (Rodriguez et al., 2018).

### **f) Dimensión de valores**

Esto tiene en cuenta los valores demostrados por el docente en situaciones que así lo requieran. Los profesores están expuestos a todo tipo de situaciones con sus alumnos. En algunos alumnos, serán propensos a comportarse de manera egoísta o contraria a la moral y al deber. En estas situaciones, el maestro tiene el deber de corregir e indicar el comportamiento adecuado. Por eso es importante observar los valores, así como el sentido humano y cívico del docente (Robles & Torres, 2017)

## **2.3.6. Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es un enfoque educativo que tiene como objetivo organizar las actividades del aula en experiencias de aprendizaje académico y social. El aprendizaje

cooperativo es mucho más que simplemente organizar a los estudiantes en grupos, y se ha descrito como "estructurar la interdependencia positiva". Los estudiantes deben trabajar en grupos para completar tareas colectivamente hacia metas académicas (Orozco, et al., 2018).

A diferencia del aprendizaje individual, que puede ser de naturaleza competitiva, los estudiantes que aprenden de manera cooperativa pueden capitalizar los recursos y las habilidades de los demás (pedirse información, evaluar las ideas de los demás, monitorear el trabajo de los demás, etc.). Además, el rol del docente cambia de brindar información a facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Juárez, et al., 2019). Se identifican cinco elementos esenciales para la incorporación exitosa del aprendizaje cooperativo en el aula:

#### **a) Interdependencia Positiva**

Una estructura de objetivos especifica el tipo de interdependencia entre los individuos a medida que se esfuerzan por lograr sus objetivos se caracteriza por presentar una forma de interdependencia que puede ser positiva (cooperación), negativa (competencia) o nula (esfuerzos individualistas) (Vasquez, 2017).

La Interdependencia Positiva es el corazón de las tareas de colaboración. Guerra y otros autores, afirman que la Interdependencia Positiva vincula a los estudiantes de modo que uno no puede tener éxito a menos que todos los miembros del grupo tengan éxito. En una condición de aprendizaje Cooperativo, cada miembro de forma individual hace una contribución específica, este esfuerzo común y el esfuerzo individual es necesario y requerido para el éxito del grupo (Guerra, Rodriguez, & Artiles, 2019).

Todos los miembros están unidos en torno a un objetivo común (Juárez et al, 2019).

En el aprendizaje Cooperativo, los miembros deben asumir que tienen éxito solo cuando el grupo tiene éxito. La Interdependencia Positiva en una configuración de aprendizajes Cooperativos establece la certeza de que los miembros del grupo avanzan o retroceden en sus aprendizajes juntos (Balduzzi, 2021).

La Interdependencia Positiva es fundamental en la práctica de grupo para calificar un estado Cooperativo. Las prácticas grupales se pueden llamar colaborativas sólo cuando la Interdependencia Positiva se vincula entre los miembros del grupo: de que el éxito de un integrante está ligado al éxito del grupo (Collazos, 2003).



En condiciones de colaboración los estudiantes tienen responsabilidades duales: aprender de la materia asignada mientras están seguros del aprendizaje del grupo. En una situación de aprendizajes Cooperativos, tienen lugar muchos tipos de interdependencias positivas, las más comunes son las siguientes: Interdependencias positivas de metas, de recompensa, de recursos, de roles, de identidad (Mansilla & Gonzáles, 2017).

#### **b) La interacción “cara a cara” o simultánea.**

Las actividades cognitivas importantes y las dinámicas interpersonales solo ocurren cuando los estudiantes promueven el aprendizaje de los demás. Esto incluye explicaciones orales de cómo resolver problemas, discutiendo la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo y conectando el aprendizaje actual con el conocimiento pasado. Es a través de la interacción promocional cara a cara que los miembros se comprometen personalmente entre sí, así como con sus objetivos mutuos (Guerra et al., 2019).

En las interacciones cara a cara, el comportamiento no verbal comunica bastante sobre la intención. Esos comportamientos, como las expresiones faciales, la colocación de la cabeza y los hombros, el uso de las manos, pueden brindar información, regular la interacción y expresar sentimientos e intimidad (Aguilera, 2020).

#### **c) La responsabilidad individual**

La esencia de la responsabilidad individual en el aprendizaje cooperativo es que los estudiantes aprenden juntos, pero actúan solos. Esto asegura que nadie pueda hacer autostop en el trabajo de otros. Los objetivos de una lección deben ser lo suficientemente claros para que los estudiantes puedan medir si (a) el grupo tiene éxito en lograrlos, y (b) los miembros individuales también tienen éxito en lograrlos (Guillén & Sandoval, 2022).

#### **d) Las habilidades sociales.**

En los grupos de aprendizaje cooperativo, los estudiantes aprenden materias académicas (trabajo de tareas) y también habilidades interpersonales y de grupos pequeños (trabajo en equipo). Por lo tanto, un grupo debe saber cómo brindar liderazgo efectivo, toma de decisiones, construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos.

Dada la complejidad de estas habilidades, los maestros pueden fomentar un rendimiento mucho mayor al enseñar componentes de habilidades cooperativas dentro de lecciones cooperativas. A medida que los estudiantes desarrollen estas habilidades, los proyectos grupales posteriores probablemente se ejecutarán con mayor fluidez y eficiencia que los primeros (Balduzzi, 2021).

#### **e) La autoevaluación del grupo**

Después de completar su tarea, a los estudiantes se les debe dar tiempo y procedimientos para analizar qué tan bien están funcionando sus grupos de aprendizaje y qué tan bien se están empleando las habilidades sociales. El procesamiento grupal implica tanto el trabajo por tareas como el trabajo en equipo, con miras a mejorarlo en el próximo proyecto.

Se describe este proceso de "aprender a aprender" como uno de los cinco componentes clave que contribuyen a las experiencias de aprendizaje significativas, ya que permite a los estudiantes convertirse en mejores estudiantes, indagar sobre un tema y construir conocimientos y convertirse en "aprendices autónomos" (Fink, 2013).

### **2.3.7. Beneficios del aprendizaje Cooperativo**

Los beneficios del trabajo Cooperativo son innumerables y están sujetos a investigación permanente, sin embargo, de acuerdo a la realidad educativa del entorno, se proponen los siguientes:

#### **a) Procesos Cognitivos**

Los procedimientos efectivos de enseñanza-aprendizaje y los resultados de aprendizaje esperados dependen de diferentes elementos pedagógicos. Estos elementos regulan cómo los estudiantes desarrollan sus conocimientos y habilidades a través de una experiencia de aula interactiva que involucra a los estudiantes en los procesos de gestión y realización de tareas. Del mismo modo, el entorno de enseñanza y aprendizaje en el aula tiene como objetivo activar el interés de los alumnos, presentar ricas oportunidades de aprendizaje y aplicar prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje para garantizar la participación cognitiva deseada de los estudiantes (Cardoso et al., 2018)

Los procesos cognitivos pueden representarse como una secuencia lógica y significativa de acciones para procesar información, puede ser razonablemente modelado en términos de

gestión de información, donde la lógica y la racionalidad actúan para transformar los contenidos (Aguilera, 2020). Los procesos cognitivos suelen incluir la memoria, la atención, la percepción, la comprensión, el pensamiento, la toma de decisiones, las acciones y las influencias, en la medida en que estén vinculados a relaciones cognitivas, y no por otra cosa como impulsos o entretenimiento. Resumiendo, se puede decir que se trata de competencias y conocimientos, habilidades y destrezas (García, 2021).

### **b) Habilidades comunicativas**

La comunicación es uno de los principales rasgos de la personalidad, que es, en primer lugar, la base de la formación de la personalidad y, en segundo lugar, la base de cualquier actividad, especialmente pedagógica. Todos los conceptos pedagógicos modernos (pedagogía de la cooperación, pedagogía humanista, pedagogía orientada a la personalidad) se basan en la comunicación democrática, igualitaria y humana y la formación de relaciones sujeto-sujeto en el proceso pedagógico (Torres & Yépez, 2018).

Las habilidades de comunicación efectiva son fundamentales para el éxito en numerosos aspectos de la vida, en este sentido el ambiente de un salón de clases depende en gran medida de la calidad de la comunicación que se lleva a cabo en él. El concepto de educación moderna se basa mucho en la preparación de un estudiante para ser el mejor profesional en una plataforma específica (Gómez, 2017).

Los estudiantes con habilidades de comunicación efectiva tendrán más probabilidades de contribuir a las discusiones en clase, en última instancia lograrán más de su experiencia en clase y serán miembros más productivos en proyectos grupales. Es posible que surjan preguntas en su mente sobre cómo mejorar las habilidades de comunicación efectiva en los estudiantes, por lo que aquí destacamos algunas formas (Torres & Yépez, 2018).

### **c) Manejo de conflictos**

Una de las características más llamativas de los seres humanos es la diversidad. Diferentes formas de ser, pensar y existir, diferentes necesidades, cosmovisiones, posiciones éticas marcan las relaciones entre las personas. En este sentido, los conflictos interpersonales son entendidos como tensiones que involucran diferentes intereses o posiciones, son inherentes a las relaciones humanas y están presentes en diversas organizaciones sociales, entre ellas, la escuela (Zamora, 2020).

La escuela como microcosmos de la sociedad reúne diferentes visiones del mundo, diferentes formas de ser, pensar y vivir, convirtiéndose así en un espacio de representación de las diferencias sociales y siendo un lugar donde se dan a diario distintos conflictos. Lidar con este tipo de situaciones requiere aprendizaje y es por eso que los docentes necesitan capacitación en manejo de conflictos para que puedan manejar correctamente los conflictos en el aula y educar también a sus alumnos para el manejo de conflictos (Díaz, 2021).

El conflicto presenta posibilidades formativas, ya que la percepción de las diferencias existentes entre personas/o grupos y sus necesidades, valores, ideas y diferentes formas de vivir son esenciales para una sociedad democrática. En este sentido, es importante potenciar las características positivas del conflicto y reducir las negativas. Así, la dificultad en la resolución de conflictos se debe en gran parte a las dificultades que existen entre los implicados en el conflicto para poder comunicarse de forma efectiva (Sánchez I. , 2020).

Por lo tanto, el potencial constructivo y educativo de los conflictos depende en gran medida de las habilidades de los involucrados. Así, saber comunicar y respetar los derechos de los demás y las diferencias existentes son fundamentales para que los conflictos reviertan en beneficios sociales y de desarrollo humano (Aguilera, 2020).

#### **d) Rendimiento Académico**

El aprendizaje cooperativo ha sido bien documentado en la investigación educativa como una pedagogía exitosa para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Aguilera, 2020; Cremades, 2017; García, 2021; Guerra y otros, 2019; Yepes, 2019; Vélez & Olivencia, 2019).

Ya desde principios de la segunda mitad del siglo XX Deutsh aseguraba que un principio fundamental del aprendizaje cooperativo es que los miembros del grupo estén vinculados entre sí de tal manera que no puedan tener éxito a menos que todos tengan éxito, se ayudarán activamente unos a otros para asegurarse de que se haga la tarea y se logre el propósito del grupo (Deutsh, 1949).

Lo adquieren brindándose ayuda y cooperación entre sí, compartiendo recursos y alentando los esfuerzos de los demás. Como resultado, los miembros del grupo que trabajan en grupos cooperativos superan a los estudiantes que trabajan solos o en competencia entre ellos, como se ve en las aulas convencionales competitivas (Orozco y otros, 2018).

El aprendizaje cooperativo es una de las dos formas de organizar el ambiente de aprendizaje de un aula, siendo la otra competitiva. En un entorno de aprendizaje cooperativo, las metas de los individuos separados se vinculan tanto que existe una correlación positiva entre ellos; por el contrario, en un entorno competitivo convencional, las metas de los estudiantes están tan ligadas que existe una correlación negativa entre el logro de sus metas (Fracchia & Bramardi, 2020).

El aprendizaje cooperativo establece una comunidad en la que los estudiantes pueden obtener ayuda y apoyo de otros miembros del grupo inmediatamente en un entorno de aprendizaje no competitivo, simplemente levantando la mano y esperando que se den las respuestas correctas (Basantes & Santiesteban, 2019).

#### **e) Procesos motivacionales**

Los puntos de vista cognitivos de la motivación se ocupan de los procesos internos o cognitivo-mediacionales que influyen en el comportamiento. Aunque los teóricos generalmente no están de acuerdo sobre la importancia de los procesos cognitivos específicos en la motivación, tienden a centrarse en factores como la forma en que los estudiantes piensan acerca de sus metas, sus valores, la tarea, su percepción de competencia y las razones de su éxito y fracaso. En comparación con las perspectivas conductuales anteriores, este enfoque busca comprender por qué los estudiantes eligen participar en tareas académicas en lugar de lo que hacen o cuánto tiempo pasan haciéndolo (Núñez, 2017).

El principio fundamental de la intervención es: si desea cambiar la motivación de los estudiantes, deberá cambiar sus creencias o autopercepciones. Los puntos de vista cognitivos de la motivación generalmente asumen que las creencias motivacionales de los niños median las diferencias étnicas y culturales. Esta perspectiva difiere de los enfoques de la personalidad sobre la motivación que se centran en las diferencias de grupo (Azorin, 2018)

Dado que no existe una teoría que represente el enfoque cognitivo de la motivación, se analiza un modelo que proporciona un enfoque integral para comprender cómo las creencias de los estudiantes sobre sí mismos y la tarea actúan como mediadores de su comportamiento. Este modelo se basa en el trabajo que identifica tres componentes motivacionales relacionados con el comportamiento autorregulado: un componente de valor, que incluye las metas y creencias de los estudiantes sobre la importancia e interés de la tarea ¿Por qué el estudiante hace la tarea?, un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea ¿Puede el estudiante hacer la tarea?, y un

componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los estudiantes a la tarea ¿Cómo se siente el estudiante acerca de esta tarea? (Sandoval et al., 2018).

#### **f) Procesos relacionales**

En esencia, el aprendizaje relacional se basa en relaciones sólidas entre los maestros y sus alumnos, lo que se conoce como una "alianza de trabajo". En lugar de establecer una dinámica basada en el poder, como puede ser el caso en entornos de aula rígidos, el aprendizaje relacional vuelve a imaginar el papel del instructor como una guía confiable. Si bien los instructores en entornos más tradicionales ciertamente pueden actuar como guías y pueden formar conexiones profundas con los estudiantes, el aprendizaje verdaderamente relacional hace que la alianza de trabajo sea central para la experiencia educativa más amplia (Flores, 2019).

Como explican Noboa y Camacho, los maestros en un entorno de aprendizaje relacional actúan simultáneamente como mentores que ayudan en el crecimiento personal de un estudiante y como orientadores que mantienen la trayectoria de un curso de estudio en particular (Novoa & Camacho, 2017).

Esto requiere que los maestros controlen la calidad de sus relaciones con los estudiantes y hagan ajustes que afirmen las necesidades, los intereses y la posición de los estudiantes dentro del salón de clases. Esto podría significar vincularse con un estudiante por su pasión por un subcampo científico en particular o alentarlos a diseñar un proyecto. Al conocer a los estudiantes donde están, los docentes pueden brindarles apoyo social, académico y personal, todo al mismo tiempo (Leiva & Gutiérrez, 2018).

Si bien existen numerosas formas de ayudar a los adolescentes a manejar las presiones de la vida moderna, el aprendizaje relacional lo hace a través de la formación de redes de apoyo dentro del salón de clases (Tao et al., 2019).

Las relaciones sólidas entre los estudiantes, sus maestros y sus compañeros de clase pueden proporcionar a los jóvenes un marco de cómo se ven las interacciones personales exitosas, así como una base emocional y social que puede fomentar la excelencia académica (Sandoval & Garro, 2017).

Una serie de estrategias, como vincularse con los estudiantes a través de intereses compartidos, establecer el dominio en un campo, enfrentarse a la oposición con civismo, permitir un nivel de vulnerabilidad y establecer puntos de referencia académicos desafiantes haciendo que los maestros tengan más probabilidades de convertirse en modelos a seguir, mentores y guías confiables para los estudiantes (Urbina et al., 2020). Al formar relaciones positivas de tutoría con maestros caracterizadas por la autenticidad, el compromiso y el empoderamiento, las estudiantes muestran una mayor autoestima y un comportamiento más prosocial.

### **2.3.8. Proceso metodológico del aprendizaje cooperativo**

Los métodos de aprendizaje cooperativo organizan los pequeños grupos con el objetivo de establecer los lazos y requisitos necesarios para la cooperación. Sin embargo, a pesar de tener esto en común, cada método presenta una forma diferente de gestionar las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que hace que unas sean más relevantes que otras para desarrollar determinados procesos de aprendizaje en las distintas áreas curriculares (Basantes & Santiesteban, 2019).

No existe un método que pueda considerarse el mejor y más relevante que los demás, se trata de utilizar el método que mejor se adapte a las necesidades del momento teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos y la actividad a trabajar, de tal forma que se potencian los factores que favorecen la cooperación y el aprendizaje (Azorin, 2018).

### **2.3.9. Enfoque intercultural y práctica docente**

Un enfoque intercultural reconoce que la diversidad es parte de nuestra realidad educativa cotidiana. El enfoque comienza con la premisa de que esta diversidad aporta profundidad de oportunidades y riqueza a la experiencia educativa. El enfoque proporciona una manera de garantizar que todos los aspectos de la educación reflejen una visión positiva, más que deficitaria, de la diversidad cultural y, lo que es más importante, una oportunidad para la autoconciencia a través de la comprensión. Se trata entonces de vincular las interacciones dinámicas entre el individuo y el entorno sociocultural (Moreno & Cerezo, 2016),

Este enfoque intercultural se puede relacionar con el currículo de tres maneras primero a través de la interacción pedagógica, a través de la diversificación de los contenidos y las metodologías de los procesos de enseñanza aprendizaje y dando apertura y flexibilidad al currículo.

## **CAPÍTULO III**

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN**

Para la investigación se consideró un enfoque cuantitativo tomando en cuenta que las variables en estudio “práctica docente con perspectiva intercultural” y “enseñanza cooperativa” no se modificaron, por su carácter subjetivo, y solamente se observó la incidencia que la variable independiente ejerce sobre la variable dependiente (Hernández, et al., 2017, p. 152).

#### **3.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

El método utilizado fue el inductivo - deductivo, esto se expresará en el análisis de los aspectos específicos que determinan la práctica docente con perspectiva intercultural para establecer generalizaciones que se identifiquen con las metodologías de la enseñanza cooperativa para determinar cuáles son las relaciones que se dan haciendo posible la propuesta de conclusiones y generalizaciones que permitan la construcción de una propuesta de aplicación que pueda ser aplicada de forma específica en contextos educativos similares.

#### **3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se basó en un diseño no experimental, tomando en cuenta que las variables en estudio no se han modificado y se han analizado como se presentaron en el proceso de investigación por lo tanto se asume un análisis descriptivo.

#### **3.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación propuesta fue de tipo descriptiva, considerando que se averigua cómo se aplica la metodología cooperativa con orientación intercultural desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes y se analiza la relación entre estas dos percepciones. Por lo que en ningún momento se manipulan las variables en estudio, sino que se analizan cómo se presentaron en la situación mencionada.

Por el Lugar la investigación fue de campo, considerando que la información se obtuvo en el lugar de los hechos, esto es en la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de la Ciudad de Riobamba.



Por el tipo de Información secundaria la investigación fue de tipo bibliográfica documental, tomando en cuenta que la fundamentación de la investigación se sujetó a un marco teórico obtenido de libros e informas de investigaciones relacionadas con las variables en estudio.

Por el tiempo y la duración, la Investigación fue de Cohorte y Trasversal, debido a que se realizó en un periodo de tiempo determinado esto es durante el primer quimestre del año lectivo 2021- 2022, y transversal considerando que los datos se obtendrán en una sola vez.

### **3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA**

La Unidad Educativa cuenta con una población estudiantil de 94 estudiantes, la Educación General Básica contaba al momento de la investigación con 40 estudiantes matriculados, mientras que en el Bachillerato General Técnico se encontraban matriculados 54 estudiantes en los niveles de Primero a Tercer año de Bachillerato. La planta docente fue de 6 profesores, los mismos que trabajaban en Bachillerato.

De esta población, se trabajó con los 54 estudiantes pertenecientes al primero, segundo y tercer año de Bachillerato Técnico con modalidad semipresencial y con los 6 docentes que conformaban la planta de profesores para los tres niveles de Bachillerato Técnico.

### **3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN**

Para la investigación se utilizó la encuesta, que es una técnica de recolección de datos, utilizando preguntas a los sujetos, con el propósito de obtener de forma sistemática información sobre aspectos que se relaciona a una problemática de investigación estructurada con antelación (López & Fachelli, 2016).

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron dos cuestionarios de encuesta estructurados con 24 preguntas para los estudiantes y 27 preguntas para los docentes de respuestas cerradas en base a la escala de Likert, los cuestionarios están divididos en cinco categorías de análisis, el cuestionario de los estudiantes denominado ¿Cómo aprendo la Interculturalidad?, está relacionado a la percepción que tienen los estudiantes sobre la práctica docente con perspectiva intercultural, y el segundo cuestionario denominado ¿Cómo Enseño la Interculturalidad? está estructurado en relación a la aplicación del Método de enseñanza Cooperativa (Anexo1).

Las encuestas fueron sujetas a un análisis de validez y consistencia, una vez corregidas fueron aplicadas a los sujetos en estudio, los resultados obtenidos se sistematizaron,

organizaron, analizaron e interpretaron, de tal manera que se realizó un contraste de la información obtenida para determinar la relación existente entre la percepción de los docentes y los estudiantes y cómo estos resultados influyen en el aprendizaje de la interculturalidad.

Partiendo de los resultados obtenidos, se planteó las necesidades metodológicas con respecto al aprendizaje cooperativo, haciendo posible el planteamiento de estrategias metodológicas que contribuya a fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje considerando la interculturalidad.

### 3.7 TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Las técnicas utilizadas para el análisis de datos fueron la sistematización de la información a través de la utilización de tablas y gráficos.

Para la evaluación de la validez y confiabilidad de los resultados se aplicó el análisis de expertos, la confiabilidad se hizo a través de un pilotaje y la prueba de Alfa de Crombach.

Se utilizó la estadística descriptiva para dar a conocer los resultados de la aplicación de las encuestas realizadas a estudiantes y docentes.

Para el análisis de la comparación entre las encuestas se realizó una comparación descriptiva de las medias comparando los resultados globales obtenidos en el análisis de las categorías de cada encuesta. Se utilizó paquetes informáticos de hojas de cálculo y el programa estadístico SPSS en su versión 26.

### 3.8 VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

#### 3.8.1. Validación

Para la Validación del instrumento se recurrió a la técnica de Validación por expertos obteniéndose los siguientes resultados:

La identificación del primer experto es la siguiente:

#### Experto N.º 1 (Anexo 3)

Apellido y nombre del Informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Liuvan Herrera Carpio	Universidad Nacional de Chimborazo	Cuestionario para docentes. ¿Cómo enseño la interculturalidad? Cuestionario para estudiantes ¿Cómo aprendo la	Sara Patricia Arévalo Orejuela

		interculturalidad?	
Título: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

El resultado de la validación del primer exporte se propone a continuación. Para el cuestionario de docentes el resultado fue el siguiente:

OPINIÓN DE APLICACIÓN			
Aplicable [X]		Aplicable después de corregir [ ]	No aplicable [ ]
PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 90 %			
<b>Lugar y fecha</b>	<b>Cédula de Identidad</b>	<b>Firma del Experto</b>	<b>Teléfono</b>
Riobamba, 5 de diciembre de 2021	1754260022	LIUVAN HERRERA CARPIO Firmado digitalmente por LIUVAN HERRERA CARPIO Fecha: 2021.12.05 09:52:45 -05'00'	0995674429

**El resultado de la validación del experto N° 1 sobre el cuestionario de los estudiantes fue el siguiente:**


OPINIÓN DE APLICACIÓN			
Aplicable [X]		Aplicable después de corregir [ ]	No aplicable [ ]
PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 90 %			
<b>Lugar y fecha</b>	<b>Cédula de Identidad</b>	<b>Firma del Experto</b>	<b>Teléfono</b>
Riobamba, 5 de diciembre de 2021	1754260022	LIUVAN HERRERA CARPIO Firmado digitalmente por LIUVAN HERRERA CARPIO Fecha: 2021.12.05 09:52:19 -05'00'	0995674429

La identificación del del segundo experto es la siguiente:


### Experto N.º 2 (Anexo 3)

<b>Apellido y Nombre del Informante</b>	<b>Cargo o Institución donde Labora</b>	<b>Nombre del Instrumento de Evaluación</b>	<b>Autor del Instrumento</b>
Varguillas Carmen	Docente	Cuestionario para docentes. ¿Cómo enseño la interculturalidad? Cuestionario para estudiantes ¿Cómo aprendo la interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
<b>Título:</b> La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

El resultado de la evaluación del cuestionario a los docentes realizado por el experto dos es el siguiente:

III. OPINION DE APLICACIÓN			
Aplicable [ x ]		Aplicable después de corregir [ ]	No aplicable [ ]
IV. PROMEDIO DE VALIDACION 84,44%			
<b>Lugar y fecha</b>	<b>Cédula de Identidad</b>	<b>Firma del Experto</b>	<b>Teléfono</b>
Riobamba 8-12-2021	1758541286		0998243865

El resultado de la evaluación del cuestionario aplicado a los estudiantes realizado por el experto 2 es el siguiente:


III. OPINION DE APLICACIÓN			
Aplicable [ <input checked="" type="checkbox"/> ]		Aplicable después de corregir [ <input type="checkbox"/> ]	
		No aplicable [ <input type="checkbox"/> ]	
IV. PROMEDIO DE VALIDACION 84,44			
Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba 8-12-2021	1758541286		0998243865

La identificación del tercer experto se propone a continuación:


### Experto N° 3 (Anexo 3)

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Norma Medina Silva	Directora Unidad Educativa PCEI Cruzada Social	Cuestionario para docentes. ¿Cómo enseño la interculturalidad?  Cuestionario para estudiantes ¿Cómo aprendo la interculturalidad?	Sara Patricia  Arévalo Orejuela
Titulo: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

El resultado de la validación realizada por el experto 3 sobre el cuestionario de docentes es la siguiente:

III. OPINION DE APLICACIÓN			
Aplicable [ <input checked="" type="checkbox"/> ]		Aplicable después de corregir [ <input type="checkbox"/> ]	
		No aplicable [ <input type="checkbox"/> ]	
IV. PROMEDIO DE VALIDACION 90%			
Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba, 10 de diciembre del 2021	0601126543		0994630318

El resultado de la validación del cuestionario de estudiantes realizado por el experto 3 se propone a continuación:

III. OPINION DE APLICACIÓN			
Aplicable [ <input checked="" type="checkbox"/> ]		Aplicable después de corregir [ <input type="checkbox"/> ]	
		No aplicable [ <input type="checkbox"/> ]	
IV. PROMEDIO DE VALIDACION 90%			
Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba, 10 de diciembre del 2021	0601126543		0994630318

Considerando los resultados del análisis de Validez de instrumentos realizado por expertos se encuentra que el Experto N°1 pondera los cuestionarios con un puntaje promedio del 90% lo que significa que los cuestionarios son aplicables sin observaciones.

El Experto N.º 2 califica los cuestionarios con una ponderación de 84,44% lo que significa que los cuestionarios son aplicables, en este caso se consideran algunas observaciones puntuales sobre las preguntas para que se las relacione con mayor énfasis con el trabajo cooperativo y la interculturalidad, situaciones que se ajustaron en las preguntas para realizar las pruebas de confiabilidad.

El experto 3 evaluó los cuestionarios con una ponderación del 90%, lo que indica que no se deben hacer correcciones significativas, por lo tanto, los cuestionarios son aplicables sin cambios.

En resumen, de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones de los expertos, los cuestionarios para las encuestas a los docentes y los estudiantes pueden ser aplicadas, los resultados de las pruebas se pueden observar en el Anexo N.º 3

### **3.9.2 Confiabilidad de las pruebas.**

La confiabilidad de los instrumentos de recolección de información se realizó con la aplicación de pruebas piloto a docentes y estudiantes, y se comprobó la consistencia interna a través de la prueba de Alfa de Cronbach que permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para una magnitud inobservable construida a partir de variables observadas (Dominguez & Merino, 2015), los resultados obtenidos fueron los siguientes.

En una prueba piloto del cuestionario de encuesta ¿Cómo enseño en la interculturalidad? aplicado a 6 docentes para la investigación sobre práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba el resultado obtenido de la prueba de Alfa de Cronbach realizada con el programa estadístico SPSS en su versión 26 reportó los siguientes datos:

**Tabla 3.1 Resumen de procesamiento y Alfa de Cronbach del cuestionario para docentes**

		N	%
Casos	Válido	6	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	6	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,858	27

**Fuente:** Prueba piloto del cuestionario realizado a los docentes.

Se reporta el 100% de casos válidos, con el 0% de excluidos en un total de 6 individuos encontrándose un valor de Alfa de Cronbach de  $0,858 < 1$ , en el análisis de consistencia interna de 27 ítems, lo que significa que existe un alto grado de confiabilidad en el cuestionario a ser aplicado a los docentes.

En una prueba piloto del cuestionario de encuesta ¿Cómo aprendo en la interculturalidad? aplicado a 11 estudiantes para la investigación sobre práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba el resultado obtenido de la prueba de Alfa de Cronbach realizada con el programa estadístico SPSS en su versión 26 reportó los siguientes datos:

**Tabla 3.2 Resumen de procesamiento y Alfa de Cronbach del cuestionario para estudiantes**

		N	%
Casos	Válido	11	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	11	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,813	24

**Fuente:** Prueba Piloto de cuestionario aplicado a estudiantes.

Se reporta el 100% de casos válidos, con el 0% de excluidos en un total de 11 individuos encontrándose un valor de Alfa de Cronbach de  $0,813 < 1$ , en el análisis de consistencia interna de 24 ítems, lo que significa que existe un alto grado de confiabilidad en el cuestionario a ser aplicado a los estudiantes.

## CAPÍTULO IV

### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 4.1 ANÁLISIS DE ENCUESTA A ESTUDIANTES ¿CÓMO APRENDO LA INTERCULTURALIDAD?

**Tabla 4.1** Percepción de los estudiantes sobre la organización de la clase

Organización de clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Los docentes presentan la clase de forma atractiva y clara?	0	0,00	15	27,78	39	72,22	0	0,00	0	0,00
¿Los docentes utilizan materiales diversos?: organizadores gráficos, material audiovisual o medios digitales.	10	18,52	33	61,11	11	20,37	0	0,00	0	0,00
Total	10		48		50		0		0	
Promedio	5	9,26	24	44,44	25	46,30	0	0,00	0	0,00

**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

#### Análisis

La percepción de los estudiantes sobre la organización de la clase indica para la pregunta si los docentes presentan la clase en forma atractiva y clara 72,22% de los estudiantes asegura que ocasionalmente y 27,78% manifiestan que casi nunca; en la pregunta de si los docentes utilizan esquemas y modelos para dar las clases el 61,11% asegura que casi nunca, 20,37% ocasionalmente y 18,52%, nunca.

#### Interpretación

Como se puede observar, en la tabla 1, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, la organización de las clases es atractiva y clara ocasionalmente, de acuerdo a los resultados, los docentes escasamente captan la atención de los estudiantes, en su mayoría no utilizan herramientas de organización de contenidos para llegar más fácilmente a los estudiantes, además de que los contenidos de la clase se analizan desde diversos puntos de vista teóricos, lo que desfavorece el trabajo vinculado al trabajo cooperativo.

**Tabla 4.2** Percepción de los estudiantes sobre los contenidos impartidos

Contenidos impartidos	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
¿Las explicaciones que dan y los trabajos que envían los docentes favorecen las interrelaciones entre los estudiantes?	0	0,00	20	37,04	34	62,96	0	0,00	0	0,00
¿Los contenidos que enseñan los docentes están relacionados con enfoque de interculturalidad?	0	0,00	12	22,22	42	77,78	0	0,00	0	0,00
¿Los contenidos propuestos por los docentes se relacionan con la forma de vida y la cultura del entorno?	8	14,81	11	20,37	35	64,81	0	0,00	0	0,00
¿Los contenidos que recibe en las clases se conectan con sus intereses y su cultura?	7	12,96	15	27,78	29	53,70	3	5,56	0	0,00
¿En los contenidos recibidos se habla de la diversidad cultural?	0	0,00	35	64,81	19	35,19	0	0,00	0	0,00
Total	15	27,78	93	172,22	159	294,44	3	5,56	0	0,00
Promedio	3	5,56	19	34,44	32	58,89	1	1,11	0	0,00

**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

### **Análisis**

Sobre el análisis de la forma cómo los estudiantes perciben los contenidos impartidos los resultados propuestos en la tabla 2 son los siguientes: en la pregunta de si las explicaciones y trabajos que envían los docentes están relacionadas con los contenidos, 62,96% de los estudiantes manifiesta que ocasionalmente, y el 37,04% casi nunca. En el cuestionamiento de si los contenidos enseñados están relacionados: 77,78% de los estudiantes asegura que ocasionalmente, mientras que el 22,22% afirma que casi nunca. A la pregunta de si los contenidos propuestos se relacionan con la forma de vida y la cultura del entorno, las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes 14,81% de los estudiantes asegura que nunca, 20,37% casi nunca y 64,81% ocasionalmente;



Sobre si los contenidos de la clase conectan con los intereses de los estudiantes el 53,70% de los estudiantes asegura que ocasionalmente, 27,78% casi nunca, 12,96% nunca y el 5,56% de los estudiantes indica que casi siempre. Finalmente, sobre pregunta de si en los contenidos recibidos se habla de diversidad cultural, las respuestas fueron 64,81% casi nunca, 35, 19% ocasionalmente.

### **Interpretación**

Los resultados analizados de la tabla 2 sobre la percepción de los estudiantes en relación a los contenidos impartidos expresan el limitado acercamiento que los docentes tienen con sus estudiantes, expresándoles que existe una limitada coherencia entre los contenidos y las actividades y que además estos contenidos no tienen secuencia y se dan de forma dispersa. Por otro lado, los estudiantes perciben con recelo la relación de los contenidos con la forma de vida de los estudiantes, situación que es importante para orientar la enseñanza en la interculturalidad, y más aún si se pretende desarrollar la capacidad de cooperación. Al estar los contenidos escasamente vinculados a los entornos socioculturales de los estudiantes, estos no se conectan con los intereses individuales y de grupo, situación que se refleja en el nivel de aceptación que tiene esta pregunta; sin embargo, se pudo observar también un cierto grupo de estudiantes que de alguna forma no comparte ampliamente los intereses personales con los contenidos, esto puede suceder por el hecho de que existen estudiantes que no tienen un sentido de pertenencia con el entorno, ya que proceden de otras provincias e inclusive son de otras nacionalidades; sin embargo, se nota el esfuerzo que realizan para una adecuada integración con la ayuda de los docentes al aceptar que los contenidos tratados hablan de diversidad, factor importante en el aprendizaje con enfoque intercultural.

**Tabla 4.3** Percepción de los estudiantes sobre la forma de dar la clase

Forma de dar la clase	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%
¿Los docentes utilizan ejemplos relacionados con la diversidad y la interculturalidad?	5	9,26	11	20,37	38	70,37	0	0,00	0	0,00
¿Los docentes permiten que los estudiantes expresen las ideas que tienen sobre lo que se está trabajando?	0	0,00	0	0,00	54	100,00	0	0,00	0	0,00
¿Los docentes ayudan a relacionar los conocimientos académicos previos con los conocimientos nuevos?	4	7,41	27	50,00	23	42,59	0	0,00	0	0,00
¿Los docentes dan protagonismo a los estudiantes mientras dan la clase?	6	11,11	22	40,74	21	38,89	5	9,26	0	0,00
¿Los docentes facilitan y estimulan la interacción y la cooperación entre estudiantes?	13	24,07	5	9,26	36	66,67	0	0,00	0	0,00
Total	28		65		172		5		0	
Promedio	5,6	10,37	13	24,07	34,4	63,70	1	1,85	0	0,00

**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

### Análisis

La forma de dar clase por parte de los maestros es percibida de la siguiente manera por los estudiantes. En la pregunta de si los docentes utilizan ejemplos relacionados a la diversidad y la interculturalidad el 70,37% de los estudiantes asegura que ocasionalmente, el 20,37% casi nunca y 9,26% nunca.

Sobre si los docentes permiten que los estudiantes expresen las ideas que tienen sobre lo que están trabajando, la respuesta de los estudiantes fue unánime, asegurando que lo hacen ocasionalmente; en la pregunta de si los docentes ayudan a los estudiantes a relacionar los conocimientos académicos previos con los conocimientos nuevos, las respuestas fueron el 50% casi nunca, el 42,59% ocasionalmente y solo el 7,41% aseguró que nunca; en el cuestionamiento, de si los estudiantes dan protagonismo a los estudiantes mientras dan la clase, la percepción de los estudiantes fue que 40,74% de los docentes lo hace casi nunca, el 38,89% ocasionalmente, 11,11% aseguró que nunca y 9,26% propuso que casi siempre.

Finalmente se preguntó a los estudiantes si los docentes facilitan y estimulan la interacción y cooperación entre estudiantes, las respuestas obtenidas indican que el 66,67% asegura que ocasionalmente, 24,07% nunca y 9,26% casi nunca.

### **Interpretación.**

La forma en la que los docentes dan sus clases son un factor importante en la educación intercultural y en la metodología para lograr la cooperación, en este caso se ha podido observar en la tabla 3 que la percepción de los estudiantes es poco favorable, la mayoría de los resultados se ubican en los indicadores de ocasionalmente o casi nunca, se encontró una importante cantidad de estudiantes que aseguran que las actividades que podrían favorecer la clase se dan ocasionalmente y casi nunca, sobre todo al momento de darle al estudiante la capacidad de desempeñarse protagónicamente en la clase y al momento de generar situaciones de interacción, reflejando que existen en los procesos de aula, algunos obstáculos que limitan la intercomunicación entre docentes y estudiantes, esto se ve reflejado con mayor intensidad en la pregunta de si el docente da protagonismo a los estudiantes, lo que significa que los estudiantes de alguna manera se siente relegados, como condicionados a un proceso de enseñanza aprendizaje vertical, generalmente esto sucede por la intención del docente de no perder el control de la clase, o por la falta de confianza que se pueda generar dentro del aula de clase.

**Tabla 4.4** Percepción de los estudiantes sobre las actividades que se realizan en clase

Actividades que realiza en clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalm ente		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Las actividades de aprendizaje que realizan los docentes son abiertas y cooperativas?	0	0,00	24	44,44	30	55,56	0	0,00	0	0,00
¿Los docentes plantean diversas formas de trabajar las actividades de aprendizaje con enfoque intercultural?	0	0,00	28	51,85	4	7,41	16	29,63	6	11,11
¿Los docentes plantean diferentes actividades de aprendizaje trabajando en grupos de forma cooperativa?	4	7,41	22	40,74	15	27,78	13	24,07	0	0,00
¿Los docentes permiten que los estudiantes dirijan actividades cooperativas?	6	11,11	11	20,37	6	11,11	23	42,59	8	14,81
¿Los docentes realizan actividades de trabajo autónomo?	6	11,11	13	24,07	18	33,33	17	31,48	0	0,00
¿Los docentes asignan actividades en forma cooperativa?	11	20,37	13	24,07	14	25,93	16	29,63	0	0,00
¿Los docentes utilizan distintos espacios de la institución para los aprendizajes cooperativos?	16	29,63	4	7,41	24	44,44	10	18,52	0	0,00
¿Los docentes plantean la utilización de recursos del entorno para alcanzar aprendizajes cooperativos?	10	18,52	14	25,93	20	37,04	10	18,52	0	0,00
Total	53		129		131		105		14	
Promedio	7	12,27	16	29,86	16	30,32	13	24,31	2	3,24

**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

### Análisis

Los resultados obtenidos de la encuesta en la parte de percepción de los estudiantes sobre las actividades que realizan en clases fue la siguiente: en la pregunta de si las actividades que realiza el docente son abiertas y cooperativas, el 55,56% de los estudiantes respondió que ocasionalmente, el 44,44% restante que casi nunca. En la pregunta relacionada a si los docentes plantean diversas formas de trabajar las actividades, los resultados se presentaron de la siguiente manera 51,85% indicó que casi nunca, 29,63% se refirió a esta pregunta que

casi siempre, 11,11% siempre y 7,41% ocasionalmente; en la pregunta que averigua si los docentes plantean diferentes actividades de aprendizaje trabajando en grupos de forma cooperativa, las respuestas obtenidas fueron 40,74% manifestó que casi nunca, 27,78% ocasionalmente, 24,07% casi siempre y 7,41% nunca. En la pregunta sobre si los docentes permiten que los estudiantes dirijan actividades cooperativas 42,59% de los estudiantes aseguró que casi siempre, 20,37% opinó que casi nunca, 14,81% siempre y para los indicadores de ocasionalmente y nunca se obtuvo el mismo porcentaje para cada uno 11,11%. Se preguntó a los estudiantes, si los docentes, realizaban actividades de trabajo autónomo: 31,48% casi siempre, 33,33% ocasionalmente, 24,07% casi nunca y 11,11% nunca, sobre si los docentes asignan actividades en forma cooperativa 29,63% indicó que casi siempre, 25,93% ocasionalmente, 24,07% casi nunca y 20,37% nunca; la pregunta sobre si los docentes utilizan distintos espacios de la institución para los aprendizajes, los estudiantes respondieron que ocasionalmente el 44,44%, con 29,63% nunca, 18,52% casi siempre y 7,41% casi nunca; finalmente, para averiguar las actividades que realizan en clase se les preguntó a los estudiantes si los docentes utilizan los recursos del entorno a lo que 37,04% respondió ocasionalmente, 25,93% casi nunca, y para los indicadores de casi siempre y nunca respondió el 18,52% de la misma forma para cada uno de ellos.

### **Interpretación**

Los resultados analizados de la Tabla 4 reflejan que el docente restringe de alguna manera el desarrollo de actividades en el aula, la mayoría de los estudiantes consideran que las actividades realizadas son en un buen porcentaje abiertas, es decir que están sujetas a modificaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, la forma en la que plantean los docentes es percibida con algo de monotonía; la mayoría de ellas se hacen de forma individual y no en grupos de trabajo, se observa que hay una diversidad de opiniones en la percepción sobre si los docentes permiten que los estudiantes dirijan la clase, en este aspecto, generalmente la acción del profesor está orientada a promover los aprendizajes imponiéndose, situación que generalmente no sucede cuando los estudiantes toman el control de la clase, por lo que los docentes hacen uso de esta forma de dar clase de forma más restringida, de igual manera un importante porcentaje de estudiantes percibe que no tienen autonomía para realizar las tareas, pues responden a una metodología preestablecida, en la que el docente maneja los tiempos, los procesos, los contenidos y la forma de los resultados. La percepción de los estudiantes está dividida con respecto a si los docentes realizan actividades cooperativas, esto debido a la forma en la que cada estudiante entiende esta actividad; se

puede observar que un importante porcentaje de estudiantes aceptan que se usen los distintos espacios del centro y finalmente resulta compleja la utilización de los diferentes recursos del entorno, debido al tipo de instalaciones que la institución posee, sin embargo se ve, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, que los docentes hacen un esfuerzo importante por lograrlo.

**Tabla 4.5** Percepción de los estudiantes sobre la Evaluación

Evaluación	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Integra actividades de evaluación cooperativa en la clase?	0	0,00	24	44,44	20	37,04	7	12,96	3	5,56
¿Permite la participación de sus estudiantes en la elaboración de los instrumentos de evaluación?	3	5,56	25	46,30	14	25,93	12	22,22	0	0,00
¿Propone a sus estudiantes ejercicios de autoevaluación, de coevaluación, y heteroevaluación?	7	12,96	8	14,81	25	46,30	14	25,93	0	0,00
¿Utiliza en las pruebas que aplica a los estudiantes preguntas fundamentadas en el aprendizaje cooperativo?	0	0,00	23	42,59	31	57,41	0	0,00	0	0,00
¿Realiza evaluaciones formando grupos cooperativos de trabajo?	35	64,81	4	7,41	12	22,22	3	5,56	0	0,00
Total	45		84		102		36		3	
Promedio	9	16,67	17	31,11	20	37,78	7	13,33	1	1,11

**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

### **Análisis.**

Sobre la percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación, los resultados presentados en la Tabla 5 son los siguientes: al preguntar si los docentes integran actividades de evaluación en la clase, 44,44% percibe que casi nunca, 37,04% ocasionalmente, el 12,96% asegura que casi siempre y el 5,56% siempre. La percepción de los estudiantes sobre si los docentes les permiten la participación en la elaboración de los criterios e instrumentos de evaluación es de 46,30% casi nunca, 25,93% ocasionalmente, 22,22% casi siempre, y 5,56% nunca. Las respuestas obtenidas sobre si los docentes proponen ejercicios de autoevaluación, de coevaluación, y heteroevaluación entre los estudiantes 46,30% aseguró que ocasionalmente, 25,93% casi siempre, 14,81% casi nunca 12,96% nunca. La pregunta sobre si las pruebas que realizan los docentes están fundamentadas en el aprendizaje

cooperativo 57,41% de los estudiantes percibieron ocasionalmente, 42,59% que casi nunca. Y finalmente la percepción de los estudiantes sobre si los docentes realizan evaluaciones formando grupos de cooperativos, aseguro el 64,81% que nunca 22,22% ocasionalmente, 7,41% casi nunca y 5,56% ocasionalmente.

### **Interpretación**

De acuerdo a los resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes sobre la evaluación que realizan los docentes, se puede decir que los estudiantes son sujetos de un proceso llevado esencialmente por el profesor, en donde la participación del estudiante, a pesar que se toma en cuenta, debe sujetarse a los lineamientos propuestos por el docente. Esto se observa en el momento en el que los estudiantes perciben que la integración de evaluación no se realiza como ellos esperan, los porcentajes de la participación de los estudiantes para desarrollar los criterios e instrumentos de evaluación de forma conjunta son bajos, de igual forma se percibe la propuesta de los docentes para integrar en el aula actividades de autoevaluación y evaluación que los estudiantes puedan hacer de sus trabajos. Por otro lado, es importante tomar en cuenta que los estudiantes perciben que la estructura de las evaluaciones está fundamentalmente basada en el razonamiento, sin embargo, la percepción de los estudiantes es que la mayoría de veces estas pruebas se toman individualmente y escasamente se plantean evaluaciones grupales.

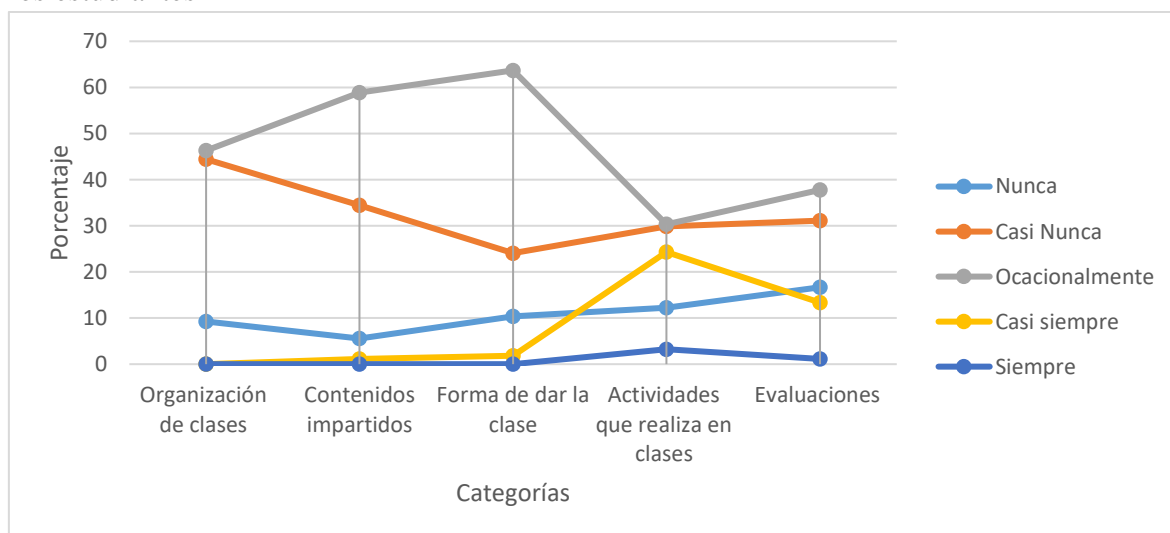


**Tabla 4.6** Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo Aprendo? Dirigida a los estudiantes

Categoría	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Organización de clases	5	9,26	24	44,44	25	46,30	0	0,00	0	0,00
Contenidos impartidos	3	5,56	19	34,44	32	58,89	1	1,11	0	0,00
Forma de dar la clase	5,6	10,37	13	24,07	34,4	63,70	1	1,85	0	0,00
Actividades que realiza en clases	7	12,27	16	29,86	16	30,32	13	24,31	2	3,24
Evaluaciones	9	16,67	17	31,11	20	37,78	7	13,33	1	1,11
Total	29,6		89		127,4		22		3	
Promedio	5,92	10,96	17,8	32,96	25,48	47,18	4,4	8,14	0,6	1,11

**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

**Gráfico 4.1** Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo Aprendo? Dirigida a los estudiantes



**Fuente:** Tabla 4.6

### Análisis.

Los resultados de la encuesta de percepción ¿Cómo aprendo? Dirigida a los estudiantes de la de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba, para evaluar el nivel de aprendizaje cooperativo se resume de la siguiente manera considerando que el indicador de una percepción positiva es siempre y el indicador de una percepción negativa es nunca:

Los resultados sobre la percepción de los estudiantes de la forma como los docentes organizan las clases fueron los siguientes: 46,30% propone que ocasionalmente, 44,44% casi nunca y 9,26% nunca; el Indicador de Contenidos impartidos los valores percibidos son

58,89% ocasionalmente, 34,44% casi nunca, 5,56% nunca y 1,11% casi siempre; con respecto a la forma de dar clase, el 63,70% se encuentra en el indicador de ocasionalmente, 24,07% en casi nunca, 10,37% nunca, 1,85% en casi siempre; Sobre las actividades que se realizan en clases 30,32% ocasionalmente, 29,86% casi nunca, 24,31% casi siempre, 12,27% nunca y 3,24% siempre. Finalmente, los resultados globales de la apreciación de los estudiantes sobre las evaluaciones indican ocasionalmente en el 37,78% tiene una percepción de casi nunca el 31,11% de nunca, 16,67%, de casi siempre, 13,33% y de siempre 1,11%.

### **Interpretación.**

Los resultados propuestos en la Tabla 6 y en el Gráfico 1 indican que la percepción de los estudiantes sobre el trabajo docente, teniendo como factor de análisis la cooperación, es complejo asumiendo que el criterio ocasionalmente, tiene los porcentajes más altos en todas las categorías de la encuesta. Para todos los indicadores los criterios de casi siempre y siempre son bastante bajos. La metodología propuesta por los docentes tanto en organización, como en contenidos y forma de dar la clase no es de la satisfacción de los estudiantes sin embargo en el gráfico se puede observar que los porcentajes se distribuyen más cerrados en las categorías de actividades realizadas en clase y en la categoría de evaluaciones, lo que indica que es en estas áreas en donde se debe priorizar con mayor fuerza la aplicación de estrategias de aprendizaje con metodología cooperativa.

## 4.2 ANÁLISIS DE ENCUESTA A DOCENTES ¿CÓMO ENSEÑO LA INTERCULTURALIDAD?

**Tabla 4.7 Estructura de la Clase**

Organización de clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Considera que las clases que imparte son atractivas y claras?	0	0	0	0	2	33,33	3	50	1	16,66
¿Utiliza para sus clases materiales diversos?: organizadores gráficos, material audiovisual o medios digitales.	0	0	1	16,66	3	50	2	33,33	0	0%
¿Los contenidos que utiliza en sus clases son de varias fuentes?	0	0	1	16,66	2	33,33	2	33,33	1	16,66
Total	0		2		7		7		2	32,32
Promedio	0	0	0,66	10,77	2,33	38,89	2,33	38,89	0,66	10,77

**Fuente:** Encuesta a docentes

### Análisis

La encuesta realizada a los docentes en la categoría de estructura de la clase arrojó los siguientes resultados: A la pregunta sobre si las clases son atractivas y claras el 50% de los docentes asegura que casi siempre el 33,33% ocasionalmente y el 16,66% siempre; se les preguntó si utilizan para sus clases materiales diversos, a lo que responde el 50% ocasionalmente, 33,33% casi siempre y 16,66% casi nunca; a la última pregunta de esta categoría, si los contenidos que utiliza son de varias fuentes responde para los criterios de ocasionalmente y siempre el 33,33% para cada uno de ellos y para los criterios casi nunca y siempre 16,66% para cada uno.

### Interpretación.

Como se puede intuir del análisis a los criterios emitidos en la categoría de estructura de la clase, los docentes aceptan que deben mejorar sustancialmente en la forma de dar la clase, especialmente en la utilización de materiales y técnicas que motiven a los estudiantes, también afirman que no todas las clases que dan son atractivas y que en un importante porcentaje los contenidos que utilizan no provienen de varias fuentes sino que utilizan una sola fuente, limitando la extensión de la información.

**Tabla 4.8 Manejo de la Clase**

Organización de clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
¿Considera que sus explicaciones y los trabajos que envía favorecen las interrelaciones entre los estudiantes?	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
¿Los contenidos de aprendizaje que usted imparte están relacionados con un enfoque intercultural?	0	0	2	33,33	3	50	1	16,66	0	0
¿Los contenidos que imparte se relacionan con la forma de vida y la cultura del entorno?	0	0	2	33,33	3	50	1	16,66	0	0
¿Los contenidos que imparte están conectados con los intereses y la cultura de sus estudiantes?	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
¿En los contenidos que imparte propone tópicos que hablen sobre la diversidad cultural?	0	0	0	0	4	66,66	2	33,33	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>		<b>4</b>		<b>10</b>		<b>10</b>		<b>6</b>	
<b>Promedio</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,8</b>	<b>13,33</b>	<b>2</b>	<b>33,33</b>	<b>2</b>	<b>33,33</b>	<b>1,2</b>	<b>20</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes

### Análisis

Al respecto de la forma como manejan la clase, la información proporcionada por los docentes fue la siguiente: en la pregunta si las explicaciones y contenidos están relacionados con los trabajos enviados el 50% manifestó que siempre y en el mismo porcentaje aseguró que casi siempre; sobre si los contenidos que imparten en la clase están relacionados con los de los otros docentes, el 50% aseguró que ocasionalmente, el 33,33% indicó que casi Nunca y el 16,66% casi siempre. Sobre si los contenidos se relacionan con la cultura y el entorno, 50% propuso que ocasionalmente, el 33,33% casi nunca y el 16,66% casi siempre; Al respecto de si los contenidos de los contenidos impartidos están conectados con los intereses de los estudiantes, las respuestas fueron del 50% siempre y en el mismo porcentaje para casi siempre. Finalmente, en esta categoría se preguntó sobre si los contenidos impartidos hablan sobre las diversas culturas. La respuesta obtenida fue del ocasionalmente en el 66,66% y casi siempre con el 33,33%

## **Interpretación**

La percepción de los docentes que tiene de sí mismo sobre el manejo de la clase indica que los contenidos que preparan están sujetos a una planificación que implica la estructura de una clase por lo tanto existe relación entre los trabajos que se envía y los contenidos impartidos, se observa cierto aislamiento en la planificación como si cada docente se dedicara a cumplir con su planificación, sin considerar los avances y las formas de enseñar que tengan sus compañeros, situación que puede ser perjudicial en la enseñanza con enfoque intercultural y un obstáculo para la aplicación de metodologías cooperativas. Sobre si los contenidos se relacionan con el entorno, la mitad de los docentes acepta que solo lo hacen ocasionalmente, un importante porcentaje que casi nunca y en mínima proporción casi siempre lo que implica que sus clases no son significativas para sus estudiantes. Sin embargo, de ello las clases conectan con los intereses de los estudiantes, seguramente porque están fundamentadas en las cosas que los estudiantes quieren escuchar, más no en lo que deberían aprender. La mayoría de los docentes utilizan contenidos vinculados con la interculturalidad ocasionalmente y solo algunos de ellos casi siempre.

**Tabla 4.9** Aplicaciones metodológicas

Organización de clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
¿Fomenta en sus estudiantes el uso de diversas fuentes de información?	0	0	0	0	1	16,66	4	66,66	1	16,66
¿Utiliza en sus clases ejemplos relacionados con la diversidad y la interculturalidad?	0	0	0	0	4	66,66	1	16,66	1	16,66
¿Permite Usted que los estudiantes expresen las ideas que tienen sobre lo que se está trabajando?	0	0	0	0	4	66,66	1	16,66	1	16,66
¿Ayuda a sus estudiantes a vincular los conocimientos previos con los contenidos a trabajar?	0	0	0	0	5	83,33	1	16,66	0	0
¿Da protagonismo a los estudiantes en el proceso?	0	0	0	0	3	50	2	33,33	1	16,66
¿Pide que los estudiantes pongan ejemplos de la vida cotidiana y sus experiencias de interculturalidad?	0	0	0	0	2	33,33	3	50	1	16,66
¿Facilita y estimula la interacción y la cooperación entre estudiantes?	0	0	0	0	3	50	2	33,33	1	16,66
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>		<b>14</b>		<b>6</b>	
<b>Promedio</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3.14</b>	<b>52,33</b>	<b>2</b>	<b>33,33</b>	<b>0,67</b>	<b>11,16</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes

### **Análisis.**

El análisis de la categoría de aplicaciones metodológicas de la encuesta ¿Cómo enseño? realizada a los docentes de la Unidad Educativa Cruzada Social, arrojó los siguientes resultados en la pregunta si fomenta en los estudiantes el uso de diversas fuentes de información el 66,66% de los docentes asegura que casi siempre, para los criterios de ocasionalmente y siempre se reporta el 16,66% para cada uno respectivamente. Al indagar sobre si el docente utiliza clases referenciales y ejemplos relacionados con la diversidad y la interculturalidad el 66,66% de los docentes contestó que ocasionalmente para los criterios de casi siempre y siempre 16,66% para cada uno de ellos. Las respuestas a la pregunta de si permite que los estudiantes expresen las ideas que tienen sobre lo que se está trabajando, el 66,66% de los docentes aseguró que ocasionalmente para los criterios siempre y casi siempre el 16,66% para cada criterio.

En la pregunta si ayudan a los estudiantes a vincular los conocimientos previos con los contenidos a trabajar el 83,33% aseguró que ocasionalmente y solo el 16,66% que lo hacía casi siempre. Sobre si el docente da protagonismo a los estudiantes en el proceso, el 50% contestó que ocasionalmente, el 33,33% que casi siempre y el 16,66% que siempre. Sobre si pide a los estudiantes que pongan ejemplos de la vida cotidiana, la respuesta fue del 50% para el criterio de casi siempre, 33,33% para el criterio de ocasionalmente y 16,66% para el criterio de siempre. Finalmente se preguntó si como docente facilita y estimula la interacción y la cooperación entre estudiantes, encontrándose que el 50% lo hace ocasionalmente, 33,33% casi siempre y 16,66% siempre.

### **Interpretación**

Del análisis de la categoría de aplicaciones metodológicas en la encuesta ¿Cómo enseño? Se observa que los docentes no aplican de forma permanente actividades que fomenten la interculturalidad, sin embargo, lo hacen ocasionalmente. Al desarrollar los contenidos y acercarlos a la realidad y el entorno, los docentes consideran que son acciones que aplican con mayor regularidad pasando a proponer que más de la mitad de los docentes lo hacen. Es importante observar que en el cuestionamiento sobre la capacidad de los docentes para facilitar la interacción y la cooperación, la mitad de los maestros aseguran que lo hacen solamente de forma ocasional.

De manera general se puede decir que los docentes manejan las metodologías de enseñanza, relacionándolas con los procesos de educación tradicionales, fundamentándose en lo que se propone en las planificaciones curriculares, sin embargo, se nota en los resultados que la predisposición de los docentes para vincularse de mejor manera a los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a la interculturalidad son bastante altos.

**Tabla 4.10** Planificación de actividades

Organización de clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Prefiere realizar con sus estudiantes actividades de análisis abiertas y cooperativas en lugar de actividades memorísticas, específicas e individuales?	0	0	1	16,66	3	50	2	33,33	0	0
¿Propone a los estudiantes diversas formas para trabajar las actividades relacionadas con métodos cooperativos?	0	0	2	33,33	3	50	1	16,66	0	0
¿Plantea actividades de trabajo cooperativo?	0	0	0	0	3	50	2	33,33	1	16,66
¿Propone a sus estudiantes actividades de trabajo autónomo?	0	0	0	0	3	50	2	33,33	1	16,66
¿Realiza con sus estudiantes actividades cooperativas lúdicas?	0	0	0	0	4	66,66	1	16,66	1	16,66
¿Trabaja con sus estudiantes utilizando distintos espacios de la institución para el aprendizaje cooperativo?	0	0	0	0	3	50	2	33,33	1	16,66
¿Trabaja con sus estudiantes utilizando recursos del entorno para alcanzar aprendizajes cooperativos?	1	16,66	2	33,33	2	33,33	1	16,66	0	0
<b>Total</b>	<b>1</b>		<b>5</b>		<b>21</b>		<b>11</b>		<b>4</b>	
<b>Promedio</b>	<b>0,14</b>	<b>2,33</b>	<b>0,71</b>	<b>11,90</b>	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>1,57</b>	<b>26,19</b>	<b>0,57</b>	<b>9,05</b>

**Fuente:** Encuesta a docentes

### Análisis

Con respecto a los resultados obtenidos en la categoría de planificación de actividades los resultados encontrados en la encuesta son los siguientes: Para la pregunta si prefieren realizar con los estudiantes actividades de análisis abierto, el 50% de los docentes aseguró que ocasionalmente 33,33% casi siempre y 16,66% casi nunca. Sobre si propone a los estudiantes diversas formas para trabajar las actividades el 50% contestó con el criterio de ocasionalmente, 33,33% aseguró que casi nunca y 16,66% casi siempre. La tercera pregunta se refiere a si utiliza con los estudiantes modalidades de agrupamiento, encontrándose el 50% ocasionalmente, 33,33% casi siempre y 16,66% siempre. Se les pregunta a los docentes si permiten que los estudiantes tutoricen las actividades el 50% aseguro que casi nunca, 33,33% ocasionalmente y 16,66% casi siempre. Sobre si proponen actividades de trabajo



autónomo a los estudiantes el 50% respondió que ocasionalmente, el 33,33% casi siempre y el 16,66% siempre. Sobre si realiza con los estudiantes actividades lúdicas, la respuesta de los docentes fue el 66,66% ocasionalmente, y el 16,66% para los criterios de casi siempre y siempre. Se les preguntó a los docentes si realizan el trabajo utilizando los espacios del centro, a lo que respondieron que ocasionalmente el 50%, casi siempre el 33,33% y siempre el 16,66%. Por último, se les preguntó a los profesores si trabajan con los estudiantes utilizando los recursos del entorno, obteniendo como respuesta que el 33,33% lo hace casi nunca en el mismo porcentaje ocasionalmente 16,66% no lo hace nunca y en el mismo porcentaje casi siempre.

### **Interpretación.**

Del análisis de los resultados obtenidos en la Tabla 10, se desprende que los docentes buscan proponer actividades abiertas de acuerdo a las circunstancias, evitando en lo posible hacerlo, por lo que ocasionalmente varían el tipo de actividades que se trabajan en grupo también ocasionalmente. Sobre si permiten la tutorización de las tareas por parte de los estudiantes se observa que es una acción que la hacen muy esporádicamente, el temor de los docentes es perder el control dentro del aula, esto limita también el trabajo autónomo que se realiza también de forma ocasional, las actividades lúdicas se hacen muy de vez en cuando y se trabaja en los espacios de la institución y se utiliza los recursos del entorno esporádicamente.

En resumen, la planificación de las actividades en el aula, son marcadamente ocasionales, los docentes prefieren mantener el control de las situaciones y limitarse estrictamente a dar cumplimiento a la planificación curricular tradicional, considerando de forma esporádica actividades que fortalezcan los procesos de aprendizaje cooperativo y desarrollen la interculturalidad.

**Tabla 4.11** Forma de Evaluación

Organización de clases	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Integra actividades de evaluación cooperativa en la clase?	0	0	0	0	0	0	4	66,66	1	16,66
¿Permite la participación de sus estudiantes en la elaboración de los instrumentos de evaluación?	0	0	1	16,66	5	83,33	0	0	0	0
¿Propone a sus estudiantes ejercicios de autoevaluación, de coevaluación, y heteroevaluación?	0	0	1	16,66	4	66,66	1	16,66	0	0
¿Utiliza en las pruebas que aplica a los estudiantes preguntas fundamentadas en el aprendizaje cooperativo?	0	0	0	0	0	0	4	66,66	2	33,33
¿Realiza evaluaciones formando grupos cooperativos de trabajo?	0	0	1	16,66	3	50	2	33,33	0	0
Total	0		3		12		7		2	
Promedio	0	0	0,6	9,99	2,4	39,99	1,4	36,66	0,4	9,99

**Fuente:** Encuesta a docentes

### Análisis

Sobre la evaluación, para la pregunta de si el docente integra actividades de evaluación en la clase: 66,66% casi siempre y el 16,66% siempre. La segunda pregunta hace referencia a si el docente permite que los estudiantes participen en el establecimiento de los criterios y los instrumentos de evaluación a lo que el 83,33% contestó que ocasionalmente y el 16,66% casi nunca. Se le preguntó a los docentes si proponían a los estudiantes ejercicios de autoevaluación y coevaluación el 66,66% lo hace ocasionalmente, 16,66% casi nunca y en el mismo porcentaje casi siempre. Sobre si utiliza en las pruebas criterios de razonamiento 66,66% aseguró que casi siempre y el 33,33% siempre. Finalmente, se preguntó a los docentes si realizan evaluaciones formando grupos de trabajo a los que el 50% aseguró que ocasionalmente, 33,33% casi siempre, 16,66% casi nunca.

### Interpretación

Del análisis de los resultados se puede interpretar que la forma de evaluación responde a las características tradicionales, se utiliza como instrumento para obtener el grado de conocimientos académicos adquiridos y no para determinar el grado de integración en el

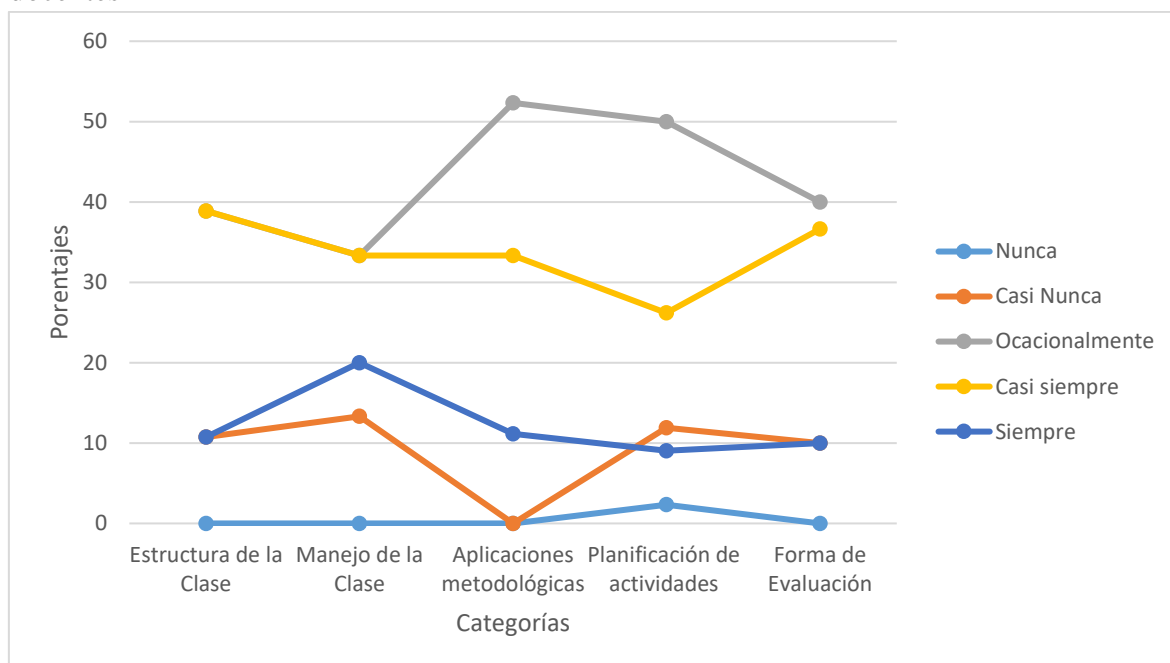
grupo y saber cómo los conocimientos adquiridos están cambiando el comportamiento de los estudiantes.

**Tabla 4.12** Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo enseño? Dirigida a los docentes

Categoría	Nunca		Casi Nunca		Ocasionalmente		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Estructura de la Clase	0	0	0,66	10,77	2,33	38,89	2,33	38,89	0,66	10,77
Manejo de la Clase	0	0	0,8	13,33	2	33,33	2	33,33	1,2	20
Aplicaciones metodológicas	0	0	0	0	3,14	52,33	2	33,33	0,67	11,16
Planificación de actividades	0,14	2,33	0,71	11,90	3	50	1,57	26,19	0,57	9,05
Forma de Evaluación	0	0	0,6	9,99	2,4	39,99	1,4	36,66	0,4	9,99
Total	0,14		2,77		12,87		9,30		3,50	
Promedio	0,03	0,5	0,55	9,23	2,57	42,83	1,86	31,00	0,70	11,67

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Gráfico 4.2** Resultados promedio de encuesta de percepción ¿Cómo enseño? Dirigida a los docentes



**Fuente:** Tabla 12

### Análisis.

Como se puede observar en la tabla 12 y el Gráfico 2, los resultados globales reportados de la encuesta ¿Cómo enseño?, dirigida a los docentes son los siguientes: para la categoría de estructura de la clase 38,89% se obtuvo en los criterios ocasionalmente y casi siempre, mientras que para los criterios siempre y casi nunca, los porcentajes fueron del 10,77% para los dos aspectos. En el manejo de la clase el mayor porcentaje fue del 33,33% para los

criterios de ocasionalmente y casi siempre, para el criterio de siempre el 20% y el criterio de casi nunca el 13,33%. Con respecto a la categoría de aplicaciones metodológicas el criterio más alto es de ocasionalmente que alcanza el 52,33%, mientras que el criterio de casi siempre es del 33,33% y para el criterio de siempre 11,16%. Al analizar la categoría de planificación de actividades el porcentaje más alto se reporta en el criterio ocasionalmente con 50,00%, le sigue el criterio de casi siempre con el 26,19%, después se encuentra el criterio de casi nunca con 11,90%, el de siempre con 9,05%, el criterio global de nunca para esta categoría es del 2,33%. Finalmente, el análisis de la categoría de las formas de evaluación tiene su mayor puntaje en el criterio de ocasionalmente con 39,99%, le sigue el criterio de casi siempre con 36,66%, casi nunca y siempre tiene un porcentaje de 9,99% cada uno

### **Interpretación**

El análisis de los resultados globales de la encuesta realizada a los docentes hace referencia a que los mayores porcentajes, se ubican en el criterio de ocasionalmente, lo que indica que las actividades orientadas a la enseñanza se fundamentan en formas tradicionales, sin embargo es importante señalar que los docentes para dar cumplimiento a la propuesta de interculturalidad obligatoria para la planificación curricular ha hecho posible avances significativos fundamentalmente a lo que tiene que ver con las categorías de estructura de la clase, el manejo de la clase y las formas de evaluación, las categorías donde menores porcentajes se alcanzó fueron en aplicaciones metodológicas y la planificación de actividades, que constituyen la parte del proceso educativo que requiere de mayor esfuerzo y refleja el trabajo cotidiano del docente comprometido con la educación cooperativa con orientación intercultural.

### 4.3. CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS.

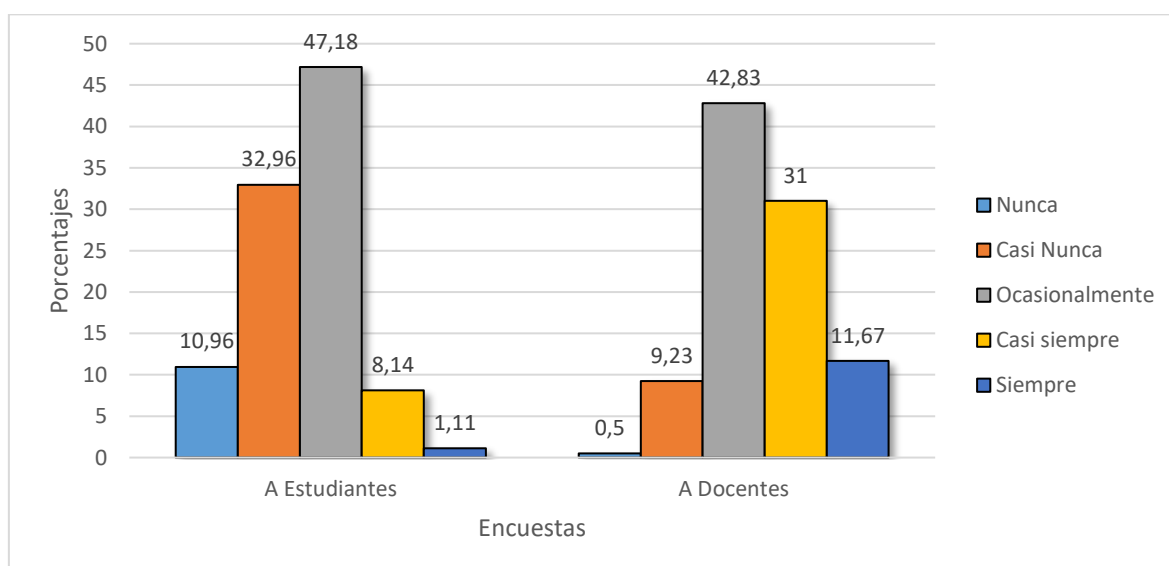
Se contrastan descriptivamente los resultados globales de la encuesta realizada a los estudiantes ¿Cómo aprendo? y la encuesta realizada a los docentes ¿Cómo enseño?, con el propósito de determinar las coincidencias y diferencias en el nivel de percepción sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje que se realizan dentro del aula vinculados a estrategias cooperativas con orientación intercultural. Los resultados obtenidos de este análisis se reportan a continuación

**Tabla 4.13** Comparación de encuesta a estudiantes con encuesta a docentes

Encuesta	Nunca	Casi Nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre	Total
<b>Estudiantes</b>	10,96	32,96	47,18	8,14	1,11	100
<b>Docentes</b>	0,5	9,23	42,83	31,00	11,67	100
<b>Total</b>	6.82	12.88	56.67	62.74	60.89	200

**Fuente:** Resultados encuestas a estudiantes y docentes

**Gráfico 4.3** Comparación de encuesta a estudiantes con encuesta a docentes



**Fuente.** Tabla 13.

#### Análisis

Se comparan los resultados promedios de las encuestas realizadas considerando los criterios de evaluación teniendo en cuenta que el criterio “siempre” representa un análisis positivo y el criterio “nunca” un análisis negativo. Obteniéndose para la encuesta aplicada a los estudiantes el valor más representativo es de 47,3% en el criterio ocasionalmente, mientras que para la encuesta de los docentes el valor más representativo es el 42,83% también en el criterio de ocasionalmente, en segundo lugar, se encuentra el criterio de casi nunca con 32,96% para los estudiantes y 31.00% para los docentes. Los valores más bajos en los dos casos son para el criterio de siempre con 1,11% en la

encuesta realizada a los estudiantes y 0,5% en el criterio de nunca en la encuesta realizada a los docentes.

### **Interpretación**

Considerando que se comparan categorías similares analizadas desde la percepción de los estudiantes y desde la práctica docente de los maestros, se puede asumir por los resultados obtenidos que existe una valoración baja de los estudiantes hacia sus docentes, debido a que los docentes cualifican las actividades y los procesos de aula orientados a la educación cooperativa como ocasionales. Lo que justifica la necesidad de mejorar las capacidades de los docentes en el desarrollo de competencias orientadas al aprendizaje cooperativo, por lo que se planteará en el capítulo siguiente, una guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural en los estudiantes de Primero a Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa Cruzada Social PCEI de la ciudad de Riobamba.

## **4.4. LINEAMIENTO ALTERNATIVO**

### **4.4.1. Título**

Guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural en estudiantes de Bachillerato.

### **4.4.2. Presentación**

La guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural, surge como resultado de la evaluación a docentes y estudiantes de Primero a Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba con el propósito de medir el nivel de desarrollo de los procesos de aprendizaje dentro del aula y la intensidad con la que se trabajan las estrategias metodológicas aplicadas para fomentar el aprendizaje cooperativo vinculado a la interculturalidad.

El propósito de la guía es ayudar a los docentes a permitir que los estudiantes asimilen y apliquen efectivamente el material del plan de estudios para cumplir con los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta que la interculturalidad es un fundamento clave en el modelo de enseñanza actual. La primera parte incluye una introducción al Aprendizaje Cooperativo vinculado a la interculturalidad, también se recomienda el estudio y la formación individual para complementar los contenidos del instrumento. El compromiso con el aprendizaje permanente y el cambio es importante debido a la naturaleza fluida de la información y el conocimiento. El docente necesita adquirir e incluir el contenido de la materia y materiales de apoyo adicionales, informes, recursos e información al usar estas estructuras.

La segunda parte de la guía se orienta a la propuesta de estrategias metodológicas fundamentada en el aprendizaje cooperativo con orientación intercultural, y finalmente en una tercera parte se consideran 30 actividades obtenidas de forma compilatoria de diversos instrumentos de formación metodológica cooperativa intercultural y otras publicaciones aplicadas a la educación para adolescentes, jóvenes y adultos; sin embargo, de que se ha encontrado una infinidad de metodologías, se han escogido las que tienen mayor relevancia para el propósito de este trabajo. Estas estrategias metodológicas, guardan un mismo esquema y están diseñadas y pensadas en el entorno y el tipo de estudiantes con los cuales se ha trabajado. Las estrategias metodológicas se encuentran divididas en los siguientes tópicos:

- Siete actividades para romper el hielo y conocerse mejor,
- Cuatro actividades de grupo para fomentar el funcionamiento del trabajo grupal.
- Una actividad de grupo para el conocimiento y la comprensión.
- Dos actividades grupales de aplicación

- Dos actividades de grupo para el análisis
- Dos actividades de grupo para la síntesis y la evaluación
- Dos actividades de grupo para la interacción y la práctica
- Cinco actividades de reflexión en grupo
- Una actividad de grupo para complementar proyectos
- Cuatro actividades de grupo para adquirir retroalimentación.

Un docente puede optar por investigar y preparar otros materiales como complemento al diseño y contenido del curso. Las actividades de aprendizaje en esta guía se presentan en forma de plantilla para que puedan personalizarse para adaptarse a un curso o grupo en particular de acuerdo con las necesidades de los participantes. A medida que personaliza la actividad para su tema y su grupo, desarrolle preguntas que tendrán una variedad de respuestas y también requerirán que los estudiantes las sintetizen y evalúen.

El proceso y el contenido son igualmente importantes, el docente debe atender la dinámica del grupo y del equipo, los problemas que surjan y las necesidades individuales que puedan requerir atención. Los participantes necesitan sentir que han sido escuchados cuando expresan sus preocupaciones. Al mismo tiempo, el grupo y el docente deben modificar sus expectativas o requisitos según corresponda al nivel de comprensión e interacción del grupo.

La atención al proceso también significa atención a los participantes que dominan el grupo, y otros que permanecen en silencio. El docente debe esforzarse por lograr un equilibrio en el nivel de participación entre los alumnos, animando a los miembros más callados a hablar y diciéndoles cortésmente a los miembros más dominantes que les den a todos la oportunidad de hablar. Las pautas grupales para la comunicación que establece el grupo son un elemento importante de esta propuesta.

Fomentar la participación, el aprendizaje experiencial es uno de los pilares de la educación de Personas con Escolaridad Inconclusa (PCEI). Se ha demostrado que es un método más efectivo para dominar el contenido que escuchar una conferencia, ver una demostración o participar en una gran discusión. Se sugiere que haya un equilibrio de actividades en grupos pequeños y en equipo, tríadas, parejas y trabajo en grupo completo. Los docentes deben tener en cuenta que habrá momentos en los que será necesaria una breve lección. Las simulaciones a través del trabajo de laboratorio y el acceso a un entorno real deben integrarse en el plan de estudios.

Reconocer el aprendizaje previo, los participantes llegan a los cursos con diferentes conocimientos, habilidades y necesidades. Estas diferencias deben reconocerse desde el principio. Las actividades de aprendizaje deben facilitar formas para que los miembros del grupo aprendan unos de otros, así como del docente y del contenido. Una buena regla de proceso es mover a los participantes para que trabajen en pequeños grupos con diferentes personas. Mezclar a los participantes también es una



buena estrategia para dividir grupos que pueden estar desmotivados o excesivamente inquietos y pueden ser la base de algunos tipos de heterogeneidad.

Horarios Flexibles, el docente para la educación PCEI debe ser flexible para adaptar los tiempos y el contenido a las necesidades del grupo. Una actividad a la que se le da un marco de tiempo sugerido de 30 minutos puede tomar más de una hora si el grupo encuentra el tema lo suficientemente estimulante como para discutirlo con más profundidad. El docente debe tomar algunas decisiones sobre el tiempo y ajustar la agenda según sea necesario. A veces, el docente debe consultar con el grupo para decidir cómo proceder.

Abrir espacios de tiempo para los problemas, habrá ocasiones en las que el grupo identifique una pregunta o un área de contenido que parezca lo suficientemente importante como para abordar, explorar o investigar con más detalle. Cuando esto ocurre, el docente debe tratar de abordar esta necesidad. Una estrategia es obtener la cooperación del grupo y el acuerdo de que esta información es una prioridad. Otra estrategia es identificar el problema como importante y acordar volver a él más adelante.

Responsabilidad del Docente, sin embargo, el Docente debe mantener un cierto grado de control en la gestión y orientación del grupo para que se logren los resultados del aprendizaje. Esto significa equilibrar las necesidades individuales de los miembros del grupo con la estructura general y el contenido del plan de estudios y las necesidades generales del grupo.

#### **4.4.3. Objetivos del Lineamiento**

##### **4.3.3.1 *Objetivo General de la Guía***

Fortalecer el aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural en estudiantes de primero a tercer año de Bachillerato.

##### **4.3.3.2 *Objetivos específicos de la Guía***

- Fundamentar la utilización de estrategias metodológicas cooperativas con orientación intercultural, a través de una base teórica, facilitando la comprensión de la metodología cooperativa para su aplicación en la enseñanza vinculada a la interculturalidad.
- Explicar los procesos metodológicos para la aplicación de estrategias cooperativas con orientación intercultural, a través de una explicación ampliada de los elementos que componen el instrumento metodológico, facilitando de esta manera su manejo y uso.
- Proponer estrategias metodológicas para el aprendizaje cooperativo con orientación intercultural, a través de actividades de aula, orientadas al mejoramiento de las capacidades docentes para la enseñanza relacionada a la interculturalidad.

#### **4.4.4. Fundamentación.**

El aprendizaje cooperativo es parte de un grupo de técnicas de enseñanza/aprendizaje donde los estudiantes interactúan entre sí para adquirir y practicar los elementos de un tema y alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. Es mucho más que poner a los estudiantes en grupos y esperar lo mejor (Aguilera, 2020).

El aprendizaje cooperativo es una manera formal de estructurar actividades en un entorno de aprendizaje que incluye elementos específicos destinados a aumentar el potencial de aprendizaje rico y profundo de los participantes (Cremades, 2017).

De acuerdo a Velez y Olivencia (2019), los modelos de Aprendizaje Cooperativo incluyen los siguientes principios básicos:

- Las tareas de grupo están diseñadas para ser adecuadas para el trabajo en grupo.
- Se construye una interdependencia positiva: la cooperación es necesaria para que los estudiantes tengan éxito.
- Se dedica atención y tiempo de clase al desarrollo de habilidades interpersonales/cooperativas.
- Los participantes aprenden juntos en grupos pequeños (de 2 a 5 miembros).
- Los estudiantes son individualmente responsables por el aprendizaje y la participación.
- El rol del instructor cambia de ser el "sabio en el escenario" al "guía en el costado".

El aprendizaje cooperativo se trata de pasar del aprendizaje de memoria a aprender a pensar críticamente y en circunstancias cambiantes. El uso consistente de este principio de manera organizada está en el corazón del Aprendizaje Cooperativo (Júarez y otros, 2019).

##### **4.4.4.1. Definiciones para entender el aprendizaje cooperativo**

###### **a) Cooperación: Nos hundimos o nadamos juntos**

Las lecciones están estructuradas para que los alumnos trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos compartidos (Orozco y otros, 2018).

- Todos los miembros del grupo luchan por el éxito de todos los miembros del grupo.
- Trabajar en grupos pequeños.
- Los grupos son heterogéneos.
- Se celebra el éxito conjunto.
- Se evalúa comparando el desempeño con criterios claros, establecidos de antemano.

###### **b) Competencia: Yo nado, tú te hundes; Yo me hundo, tu nada**

Los instructores estructuran las lecciones para que los alumnos compitan entre sí para lograr un objetivo que solo unos pocos pueden alcanzar.

- Los alumnos trabajan solos.
- Se esfuerzan por ser mejores que el resto del grupo.
- Lo que se beneficia a uno mismo, priva a los demás.
- Se celebra el éxito propio y el fracaso de los demás. Las recompensas son limitadas.
- Calificado en una curva o clasificado de "mejor" a "peor" (Aguilera, 2020).

#### **c) Individualismo: Cada uno de nosotros está solo en esto**

Los alumnos trabajan por sí mismos para lograr objetivos de aprendizaje no relacionados con los de otros alumnos.

- Los alumnos trabajan solos.
- Luchar por su propio éxito.
- Lo que se beneficia a uno mismo no afecta a los demás.
- Se celebra el éxito propio.
- Las recompensas se consideran ilimitadas
- Se evalúa comparando el rendimiento con criterios preestablecidos (Orozco y otros, 2018).

#### **4.4.4.2. Elementos básicos del aprendizaje cooperativo**

De acuerdo a lo propuesto por Vásquez (2017), los elementos básicos del aprendizaje cooperativo relacionado a la interculturalidad están fundamentados en principios, procesos, procedimientos e intencionalidades como los que se proponen a continuación.

##### **a) Responsabilidad individual**

Se evalúa el desempeño de cada estudiante individual y los resultados se devuelven al grupo y al individuo.

##### **b) Procesamiento de grupo**

Interacción a través de la reflexión

Al final de su período de trabajo, los grupos procesan su funcionamiento respondiendo a dos preguntas: ¿Qué hizo cada miembro que fue útil para el grupo? y ¿qué puede hacer cada miembro para que el grupo funcione mejor?

##### **c) Comunicación Interpersonal hábil**

La comunicación hábil es necesaria para el funcionamiento eficaz del grupo. Los alumnos deben tener y utilizar las habilidades necesarias de liderazgo, toma de decisiones, fomento de la confianza, comunicación eficaz y gestión de conflictos. Los alumnos creen que están vinculados entre sí; no pueden tener éxito a menos que los otros miembros del grupo tengan éxito (y viceversa). Ellos “se hundan o nadan juntos”.

#### ***4.4.4.4. Diferencia entre grupos pequeños y Equipos de aprendizaje cooperativo***

##### **a) Pequeños grupos tradicionales**

En los grupos pequeños tradicionales, el instructor simplemente les dice a los participantes de la clase que formen grupos para completar una tarea de clase. No hay interdependencia estructurada, no hay responsabilidad individual y las habilidades de comunicación se asumen o se ignoran. A veces, el grupo o el instructor pueden designar a un solo líder. El énfasis está en la tarea a realizar y no existe un proceso para el procesamiento grupal. Al final, cada persona es responsable solo de sí misma. A menudo, el instructor establece los grupos y luego los deja trabajar solos hasta que se completa el tiempo asignado a la tarea (Aguilera, 2020).

##### **b) Equipos de aprendizaje cooperativo**

En los equipos de aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva se estructura en las actividades de tareas grupales y los miembros son responsables del éxito de los demás. La responsabilidad individual es un resultado esperado. Las habilidades de comunicación se identifican, se enseñan directamente y se espera que sean utilizadas por todos los miembros del grupo. Hay roles designados con liderazgo compartido asignado y supervisado por el grupo y el instructor. El grupo procesa regularmente cómo están trabajando juntos y ajusta sus comportamientos personales y grupales en consecuencia. Se enfatizan tanto los roles de tareas como los de mantenimiento y los resultados. El instructor observa e interviene si es necesario para asegurarse de que se sigue el proceso (Aguilera, 2020).

#### ***4.4.4.5. Razones para la utilización del aprendizaje cooperativo***

Los adultos a menudo manejan los conflictos de manera destructiva. Las personas tienden a comportarse como han sido enseñadas. Un entorno altamente individualista y competitivo puede conducir a una incapacidad para llevarse bien o manejar los conflictos de manera constructiva (Abellán & Saíz, 2020)

La industria requiere personas que puedan trabajar cooperativamente en equipos. Southerland & Stonbridge, (2016) han dicho que los estudiantes necesitan habilidades académicas, habilidades personales y habilidades cooperativas o de trabajo en equipo. Las escuelas y los colegios generalmente hacen un buen trabajo con las habilidades académicas, pero a menudo descuidan las

habilidades personales y de trabajo en equipo porque las ven como responsabilidad del hogar. Con el cambio de la vida familiar, muchos alumnos no desarrollan estas habilidades en el hogar.

Los investigadores han descubierto que entre el 90 y el 95 % de las personas que pierden su trabajo lo hacen porque no pueden llevarse bien con otras personas en el trabajo. Solo el 5 o el 10 % de las personas pierden sus trabajos porque no pueden hacer el trabajo (Fink, 2013; Arias, 2019; Schank & Cleave, 2018; Aguilera, 2020). El aprendizaje cooperativo ayuda a las personas a aprender habilidades sociales y, por lo tanto, aumenta las posibilidades de que puedan conservar los trabajos para los que los estamos capacitando.

Los alumnos traen consigo sus propias actitudes negativas y prejuicios. La diversidad de la población se está convirtiendo más en la norma que en la excepción en muchos lugares. Cuando hay una mezcla de alumnos en la misma clase, existe la posibilidad de disminuir las actitudes negativas y desarrollar actitudes positivas dependiendo de cómo se estructure la interacción. Las estructuras de aprendizaje cooperativo se pueden utilizar para desarrollar relaciones entre compañeros constructivas y de apoyo (Mayordomo & Onrubio, 2016)

#### **4.4.4.6. *Funcionan los equipos cooperativos***

Un equipo se puede formar en cualquier momento en que dos o más personas trabajen hacia una meta u objetivo común. Después de que un equipo se vuelve más grande que cuatro, hay una tendencia a formar sub-equipos que pueden estar todos trabajando hacia la misma meta, pero no necesariamente en comunicación con el otro sub-equipo. Un tamaño ideal para un equipo cooperativo es de cuatro miembros por grupo. Cuando tiene cuatro en un grupo, puede tener parejas trabajando juntas a veces y cuatro trabajando juntas en otras ocasiones. Existe la posibilidad de combinaciones de seis pares. Varias restricciones afectarán el tamaño del grupo (Aguilera, 2020)

Para que un equipo funcione de manera efectiva, es importante reconocer que hay pasos que se irán dando y que la tarea del equipo y los comportamientos interpersonales cambiarán con el tiempo. Un equipo o grupo desarrolla una cultura de rasgos y patrones a medida que avanza. McPherson (2015) desarrolló un modelo de cómo los equipos progresan y exhiben comportamientos en torno a la tarea que se está realizando y las interacciones interpersonales.

##### **a) Etapa 1: Formación**

Este es el momento de la organización y la orientación a las tareas. Se identificarán las tareas y la información sobre ellas. La pregunta que debe responderse es "¿Cuál es la tarea de este grupo y cómo podré contribuir a esa tarea?" En el área de comportamiento, los miembros desarrollarán pautas grupales, ya sea por consenso o mediante pruebas informales de comportamiento. Algunos miembros buscarán a otros para liderar o seguir. La pregunta que debe responderse es "¿Qué tipo de comportamiento es aceptable en este grupo y cómo debo comportarme?"

### **b) Etapa 2: Desequilibrio**

Aquí hay respuestas emocionales individuales al grupo. Las demandas de la tarea desencadenarán parte de esta respuesta y cuanto más difícil parezca la tarea en relación con las habilidades percibidas por el individuo, mayor será el potencial para una “tormenta”. La pregunta a responder es "¿Estoy emocionalmente preparado para hacer frente a esta tarea?" Se expresan o se vuelven aparentes comprensiones variadas de tareas y roles. Las diferencias entre los miembros pueden expresarse de manera hostil y los miembros pueden preguntarse si quieren ser parte del grupo. Piensan: "¿Realmente quiero trabajar con estas personas?"

### **c) Etapa 3: Normalización**

Ahora la comunicación se está abriendo y desarrollando. Se intercambia información y se comparten ideas y opiniones. El enfoque está en la tarea y los miembros están respondiendo a la pregunta: "¿Qué tengo que nos ayude a realizar esta tarea?" Se establecen pautas viables. Por el lado del comportamiento, los individuos se están convirtiendo en un grupo. Hay una sensación de armonía y la gente está mirando "¿Cómo puedo ayudar a contribuir a la unidad del grupo?"

### **d) Etapa 4: Realización**

Todos se centran en la acción constructiva dirigida a completar con éxito la tarea. Los comportamientos interpersonales y de tarea con entendimientos compartidos comienzan a fusionarse y la funcionalidad es la idea principal. La resolución de problemas estará dirigida principalmente al trabajo y al producto.

### **e) Última etapa: Clausura**

Cuando los equipos han completado sus tareas, terminan y luego pasan a otros equipos en otros lugares. Es importante que el equipo se tome el tiempo para analizar su proceso por última vez. "¿Qué salió bien?" "¿Qué podríamos hacer mejor en otra situación?" para que los cabos sueltos queden enredados en la tarea. La conclusión de los comportamientos interpersonales incluye la oportunidad de dar las gracias y despedirse de los miembros del equipo. Esto puede ir desde un regalo imaginario para cada persona hasta varias celebraciones e incluso planes para volver a encontrarse en una fecha posterior. El cierre es una parte esencial al finalizar el proceso del equipo.

#### **4.4.4.7. Tipos de grupos de aprendizaje cooperativo**

Hay tres tipos básicos de grupos de aprendizaje cooperativo: grupos de base, grupos de aprendizaje cooperativo formales y grupos de aprendizaje cooperativo informal.

### **a) Grupos Base**

Los grupos base son grupos de aprendizaje cooperativo a largo plazo y estables. Los alumnos se eligen para los grupos base de manera que se garantice una buena combinación de niveles académicos en el grupo. Estos grupos están configurados para que los miembros se brinden apoyo mutuo para que todos puedan tener éxito académico. Por ejemplo, pueden recoger folletos para los demás si uno de los miembros del grupo está ausente, y se entrenarán entre sí para prepararse para las pruebas individuales. El uso de grupos base tiende a personalizar el aula, mejorar la asistencia y también mejorar la calidad y cantidad del aprendizaje. Si tiene un gran número de alumnos en sus clases, debería considerar el uso de grupos base (La Prova, 2017)

Los grupos de base deben establecerse de modo que puedan permanecer juntos durante al menos un período y, si es posible, más tiempo. Cuantos más alumnos tenga en una clase y más complejo sea el tema, más importante es tener grupos de base organizados. Los miembros deben ser compatibles y solidarios (Basantes & Santiesteban, 2019)

### **b) Grupos formales de aprendizaje cooperativo**

Estos grupos pueden durar desde varios minutos hasta varias sesiones de clase para completar una tarea o asignación específica (como resolver un conjunto de problemas, completar una unidad de trabajo, escribir un informe, realizar un experimento o leer y comprender una historia, una obra de teatro, capítulo o libro). Los miembros se eligen cuidadosamente por afinidad para maximizar el aprendizaje y minimizar el "pensamiento grupal" (Vásquez, 2018).

### **c) Grupos informales de aprendizaje cooperativo**

Estos grupos son grupos ad hoc temporales que duran unos minutos, una discusión o un período de clase. Los miembros a menudo se eligen al azar y rotarán periódicamente. Sus propósitos son centrar la atención del alumno en el material que se va a aprender, crear un conjunto de expectativas y un estado de ánimo propicio para el aprendizaje, así como ayudar a organizar con anticipación el material que se cubrirá en una sesión de clase. Pueden garantizar que los alumnos procesen cognitivamente el material que se enseña y cierren una sesión de instrucción. Se pueden usar en cualquier momento, pero son especialmente útiles durante una conferencia o lectura directa. La cantidad de tiempo que la mayoría de los estudiantes mayores de 15 años que pueden asistir a una conferencia antes de que comiencen a distraerse es de alrededor de 20 a 25 minutos. Estos grupos ayudan a dividir la lección y permiten a los alumnos a procesar el contenido mientras participan en la clase (La Prova, 2017).

#### **d) Mini Grupos**

Al dividir la clase en varias mini conferencias y hacer que los alumnos procesen el material en grupos de aprendizaje cooperativo, se reduce la cantidad de tiempo de clase, pero se mejora lo que se aprende y se establecen relaciones entre los alumnos de la clase. Cuando estamos instruyendo, debemos recordar todos los diferentes estilos de aprendizaje y no irnos al extremo y eliminar por completo la lectura o renunciar al trabajo en grupo (Vásquez, 2018).

#### **4.4.4.8. Estructuración de los grupos de aprendizaje cooperativo.**

Se ponen a continuación varios elementos de juicio que permitirán al docente estructurar los grupos de trabajo en función de las necesidades a corto, mediano y largo plazo.

##### **a) Tamaños de grupo**

El tamaño ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo según la mayoría de los expertos en el campo es de cuatro alumnos por grupo. Cuando tiene cuatro en un grupo, puede tener parejas trabajando juntas a veces y cuatro trabajando juntas en otras ocasiones. Hay seis combinaciones de pares diferentes posibles en grupos de cuatro (Yepes, 2019).

Hay muchas maneras en que un instructor puede colocar a los alumnos en grupos. Las siguientes son algunas maneras en que esto se puede hacer:

##### **b). Grupos asignados por el instructor**

El instructor puede asignar alumnos a grupos para asegurarse de que los grupos sean heterogéneos. La verdadera ventaja de formar grupos de esta manera es que los instructores pueden asegurarse de que los grupos sean heterogéneos en términos de capacidad académica, origen étnico, género y cualquier otro factor que consideren importante. El instructor trata de asegurarse de que los mejores amigos y los peores enemigos no estén en los mismos grupos. Si lo son, los patrones de comunicación en el grupo no son tan efectivos (La Prova, 2017).

##### **c). Grupos asignados al azar**

El instructor puede simplemente hacer que los alumnos se numeren, colocando a todos en un grupo, etc. (Macpherson, 2015).

##### **d). Grupos de Integración Social**

El instructor puede pedir a los alumnos que nombren en privado a los alumnos con los que les gustaría trabajar y con los que no les gustaría trabajar en grupos, y usar esta información para construir grupos (Arias, 2019).



#### **e). Grupos relacionados con la materia**

Si un grupo de alumnos está interesado en un tema en particular, podrían asignarse al mismo grupo para investigar y presentar el tema al resto de la clase (Basantes & Santiesteban, 2019).

#### **f). Grupos Geográficos**

Particularmente útil para grupos formales o de base, esto permite que los participantes que viven cerca entre sí tengan una mayor facilidad para reunirse (Núñez , 2017).

#### **g). Grupos autoseleccionados**

El instructor puede simplemente pedirles a los alumnos que formen sus propios grupos: Encuentre otras tres personas para trabajar en este proyecto. Esto puede funcionar bien para grupos a corto plazo, pero puede ser contraproducente si los participantes siempre terminan en los mismos grupos (Cremades, 2017).

#### **h). Grupos más efectivos**

Los grupos más efectivos suelen ser los grupos asignados por el instructor porque es más probable que sean heterogéneos. Los grupos aleatorios y los demás son muy útiles para asignaciones a corto plazo, proyectos, pero no deben usarse todo el tiempo o los alumnos perderán muchas de las ventajas de trabajar con grupos heterogéneos (Aguilera, 2020).

#### **4.4.4.9. Trabajando en Grupos**

No a todo el mundo le gusta el trabajo en grupo interdependiente, que requiere la cooperación con otros para realizar una tarea. Parte de funcionar en un grupo es tener una visión común, metas comunes y una misión común a pesar de que puede trabajar de forma independiente en un proyecto; y entender que usted y su trabajo representan al grupo (La Prova, 2017).

Desarrolle Resultados, Objetivos y Directrices del grupo (o declaración de misión, metas y principios; la terminología puede cambiar) con sus alumnos. Estos se basan en su curso oficial, pero brindan a los participantes la oportunidad de aclarar el producto final previsto, la dirección y los medios de interacción dentro del curso. Esto debe incluir discusiones sobre cómo cada miembro del "grupo" o clase apoyará esas intenciones (Aguilera, 2020). Entonces, aunque los participantes pueden trabajar solos en algunos momentos y en grupos en otros, comienzan a comprender que son responsables ante un "colectivo" más grande. Siempre seremos parte de un grupo, pero no necesariamente siempre trabajaremos en grupos.

El trabajo en equipo es un componente necesario porque refleja cómo se están logrando los avances en los negocios, la ciencia, la educación, etc. Si nuestros alumnos no saben cómo trabajar en grupos

y cómo funcionar como un miembro del grupo, no tenemos adecuadamente los preparó para futuras situaciones de trabajo (Gómez, 2017).

Los estudiantes tienen la necesidad de tener éxito. Si cuestionan las calificaciones y las toman en serio, es tanto por su propia identidad personal como personas exitosas y competentes, como por darse cuenta de cómo esto se reflejará en ellos más adelante en el mundo "real" (González, 2017).

#### **4.4.5. Contenido.**

La guía propuesta está estructurada de acuerdo a los siguientes contenidos: una parte introductoria en la que se propone el título de la guía, se realiza una presentación en la que se redacta un breve resumen del contenido y la importancia de su elaboración, y finalmente en esta parte se hace referencia al objetivo general y a los objetivos específicos.

En el contenido propiamente dicho se establece una primera parte en la que se desarrolla la fundamentación del documento, tomando en cuenta los siguientes aspectos: definiciones para entender el aprendizaje cooperativo, la diferencia entre los grupos pequeños y los equipos de aprendizaje cooperativo, este acápite se subdivide en los siguientes aspectos pequeños grupos tradicionales, equipos de aprendizaje cooperativo, razones para la utilización de los aprendizajes cooperativos, como los equipos cooperativos a través de la explicación de los grupos de base y los grupos formales e informales de aprendizaje cooperativo y finalmente la ubicación de los estudiantes en los grupos de aprendizaje cooperativo de acuerdo al tamaño del grupo y al tipo de trabajo en grupo.

La segunda parte de la guía, hace referencia a aspectos más puntuales relacionados al manejo y aplicación de la guía como son Instrucciones en habilidad del equipo cooperativo, etapas del desarrollo de las habilidades, estructura de las actividades, se indica además cual es el esquema utilizado para las actividades de aprendizaje cooperativo y se hace algunas referencias de actividades de grupo necesarias para la configuración del clima y formación de grupos.

La tercera parte de la guía hace referencia a las actividades propiamente dichas, para su mejor comprensión se han dividido estas actividades en las siguientes:

- Actividades para romper el hielo y conocerse mejor
- Actividades de grupo para el funcionamiento del grupo
- Actividades para promover la rendición de cuentas
- Actividades de grupo para el conocimiento y la comprensión
- Actividades grupales de aplicación
- Actividades de grupo para el análisis
- Actividades de grupo para síntesis y evaluación

- Actividades de grupo para la interacción y la práctica
- Actividades de reflexión en grupo
- Actividades del grupo para complementar proyectos
- Actividades de grupo para adquirir retroalimentación

Finalmente, para dar soporte al documento se propone la bibliografía utilizada para la elaboración del trabajo.

## **CAPÍTULO V**

### **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. CONCLUSIONES**

Para conocer la percepción de los estudiantes de Primero a Tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa Cruzada Social PCEI, se evaluaron cinco categorías de donde se concluye que los estudiantes demuestran inconformidad con las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la organización de la clase, la forma de manejar los contenidos y la forma de impartir las clases, en las categorías relacionadas a las actividades en clase y a la forma de la evaluación, los criterios dados por los estudiantes son aún más negativos y tienden a ser negativos.

Del análisis de los resultados de la percepción de los docentes sobre la forma en la que aplican las metodologías de enseñanza se puede concluir que los docentes mantienen aún formas de enseñanza tradicional. Sin embargo, tratan de adaptar sus estrategias metodológicas a lo que demanda la planificación curricular con orientación intercultural, por lo que han implementado actividades que mejoran las estructuras de la clase, el manejo adecuado de los procesos en la clase y las formas de evaluación, a pesar de ello, los mismos docentes aceptan sus falencias en la aplicación de metodologías innovadoras y la dificultad para planificar actividades con orientación intercultural.

Al hacer la comparación de la percepción de los estudiantes con respecto a la de los docentes sobre los procesos de aprendizaje, se concluye que los estudiantes no están de acuerdo con los procesos metodológicos empleados por sus profesores, sin embargo, es importante observar que los docentes asumen responsablemente la falta de aplicación de estrategias metodológicas sobre todo orientadas a la integración de actividades cooperativas con orientación intercultural dentro del aula.

Los resultados anteriores, permiten concluir que existe una necesidad importante de un cambio de actitud de los docentes con respecto a la aplicación de estrategias metodológicas, asumiendo que existe una muy buena predisposición y receptividad de los estudiantes, y sobre todo por lo trascendental que resulta en la actualidad manejar procesos educativos que integren actividades cooperativas orientadas a la interculturalidad, para fomentar relaciones socio culturales cuya integración en el aprendizaje de los estudiantes tiene más trascendencia que los contenidos.

## **5.2. RECOMENDACIONES**

Considerando el bajo nivel de predisposición de los estudiantes para aceptar los aprendizajes, fundamentados en estrategias metodologías cooperativas, se recomienda que se fortalezcan los procesos de aprendizaje a través de la aplicación de actividades participativas diferenciadas que fomenten el trabajo en grupo, y el mejoramiento de las relaciones interculturales entre las estudiantes fundamentadas en el modelo cooperativo con orientación intercultural.

Teniendo en cuenta que los docentes aceptan las falencias que tienen con respecto a la utilización de estrategias de aprendizaje fundamentadas en el modelo cooperativo con orientación intercultural, se recomienda que se realice un proceso de inducción en el que se les actualice con este tipo de metodología con el propósito de que se integre de mejor manera los lineamientos de la educación intercultural dentro de las actividades de planificación, organización aplicación y evaluación de la enseñanza en la Modalidad PCEI.

Partiendo del hecho de que los resultados de la investigación indican que los estudiantes no asumen positivamente los procesos de enseñanza impartidos por los docentes y que los docentes aceptan las dificultades que tienen para la aplicación de estrategias metodológicas cooperativas orientadas a la interculturalidad, se recomienda fortalecer la planificación curricular integrando actividades diferenciadas que fomenten la participación efectiva de docentes y docentes en un encuentro educativo con mayor trascendencia.

Por lo dicho anteriormente, se recomienda la aplicación de una Guía metodológica para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo con enfoque intercultural en estudiantes de Bachillerato. Con el propósito de fortalecer las capacidades de enseñanza de los docentes y de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en aspectos relacionados a la intercultural, y que la institución socialice el contenido de este instrumento de orientación docente para que sea utilizado para que se considere su revisión y aplicación en entornos de aprendizaje similares a los de la Unidad Educativa Cruzada Social PCEI. De la ciudad de Riobamba.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, C., & Saíz, P. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694115>
- Aguilera, S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74. Obtenido de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1226>
- Arevalo, S. (2021). *Matricula Vs Porcentaje de deserción año Lectivo 2020*. Riobamba: Unidad Educativa PCEI Cruzada Social.
- Arias, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad Católica Temuco de Chile. Obtenido de [http://www.doctoradoeduconsorcio.cl/wp-content/uploads/sites/69/2020/09/RESUMEN-TESIS-DOCTORAL\\_KARIAS-1-1.pdf](http://www.doctoradoeduconsorcio.cl/wp-content/uploads/sites/69/2020/09/RESUMEN-TESIS-DOCTORAL_KARIAS-1-1.pdf)
- Armijos, M. (2018). Estrategias de aprendizaje.
- Arreola, R. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(-2), 239-258. Obtenido de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000200239&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000200239&script=sci_arttext)
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, 449, 79-93. Lexis. Obtenido de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiIvqmH-KL2AhVcSjABHSjqAB4QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fjuridico%2Fpdfs%2Fmesicic4\\_ecu\\_const.pdf&usg=AOvVaw0sQShi2Llw-MyD2IVirbGH](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiIvqmH-KL2AhVcSjABHSjqAB4QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fjuridico%2Fpdfs%2Fmesicic4_ecu_const.pdf&usg=AOvVaw0sQShi2Llw-MyD2IVirbGH)
- ASamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Lexis. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwio9y4tKf1AhXRRTABHSAZBH4QFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ambiente.gob.ec%2Fwp-content%2Fuploads%2Fdownloads%2F2018%2F09%2FConstitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf&usg=AOvVaw39>
- Azorin, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300181&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300181&script=sci_arttext)
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(3), 179-194. doi:DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Basantes, A., & Santiesteban, I. (2019). Aprendizaje cooperativo, estudio diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Conrado*, 15(67), 200-200. Obtenido de [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000200200](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200200)

- Batalloso, J. (2006). Orientación y Educación: un compromiso ético y social. *Revista de Investigación en la Escuela*, 5-23. Obtenido de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60984/R58\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60984/R58_1.pdf?sequence=1)
- Blanco, A., & Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*(86), 103-114. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>
- Bonilla, R., & Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119105>
- Cardoso, M., Rodríguez, U., & Egger, R. (2018). Las habilidades en la formación de la competencia intercultural. *Revista Varela*, 1-14. Obtenido de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/75>
- Cremades, P. (2017). *El aprendizaje cooperativo un camino hacia la educación intercultural y emocional*. Castellon de la Palma: Universidad Jaume I. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/172513>
- Deaux, K., & Ethier, K. (1998). *Negotiating social identity. In Prejudice*. Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012679130-3/50049-1>
- Deroncelo, A., Nagemine, M., & Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 532-546. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>
- Deutsh, M. (1949). *A theory of cooperation-competition and beyond. Handbook of theories of social psychology*. Sage Publications Ltd. Obtenido de <https://www.torrossa.com/en/how-to-open-files.html>
- Días, F. Y. (2018). Estrategias de para la promoción de aprendizajes significativos. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC>.
- Díaz, A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1), 82-91. Obtenido de <https://150.214.170.182/index.php/riai/article/view/5950>
- Dominguez, S., & Merino, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), Digital. Obtenido de <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/download/2030/629>
- El Universo. (2018). *Mejoras en educación intercultural en el 2018*. Obtenido de [www.eluniverso.com](http://www.eluniverso.com): <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/01/02/nota/6546697/mejoras-educacion-intercultural-2018>
- Fink, L. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cehvAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Cr eating+Significant+Learning+Experiences.&ots=GDICoP9tyH&sig=-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cehvAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Cr+eating+Significant+Learning+Experiences.&ots=GDICoP9tyH&sig=-)

mN3S8xN47k64MCujcybU6KpXMA#v=onepage&q=Creating%20Significant%20Learn  
ing%20Experiences.&f=false

- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*(35), 174-186. doi:<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fracchia, C., & Bramardi, S. (2020). Torneos de programación: combinando los aprendizajes competitivo y cooperativo. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*,(27), 56-65. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ritet/n27/n27a07.pdf>
- Freire , P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire , P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0G3ADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=que+es+un+docentes&ots=aojmtI4aNL&sig=7VYHVdv8hmZ-r5xnj52LzZ6PZrI>
- García, M. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por internet, en procesos de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 422-440. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.23>
- Garza, M. (2009). *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Kairós. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Yv4rEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Gonz%C3%A1lez+Garza+pedagogia&ots=ZKm7HkfqRu&sig=8hyuhonVHItRY77ejr8ZMCtEx7U>
- Gómez, F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 209-331. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354013/561059354013.pdf>
- González, J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/186/180>
- Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. doi:<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Guillén, G., & Sandoval, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(43), 1-9. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8052579.pdf>
- Gutiérrez , R. (2017). La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente. *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, 548-553. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71159>



- Gutierrez, F., Coaquira, M., & Castillo, W. (2021). La gestión pedagógica y la práctica docente en el nivel primaria. *Revista de investigación educativa y ciencias sociales*, 1(1), 5-21. Obtenido de <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RIEDCA/article/view/436>
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2017). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjx9o-gsKf1AhWtVTABHY9zCKoQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.uca.ac.cr%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F10%2FInvestigacion.pdf&usg=AOvVaw0S6BhGROt3pwwqwyBTJ1Q>
- Juárez, M., Rasskin, I., & Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*(26), 200-210. Obtenido de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Juárez, M., Rasskin, I., & Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210. Obtenido de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Krainer, A., & Bustillos, E. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. Quito: FLACSO. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiN0PTk6Mv5AhXgRDABHdOBAj4QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fsiteal.iiep.unesco.org%2Finvestigacion%2F2179%2Finterculturalidad-educacion-desafios-docentes&usg=AOvVaw0XImTYG>
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Narcae Edicione. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MzU1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=grupos+base+aprendizajes+cooperativos&ots=vET6wnoLxw&sig=qCA05g-lEWNysFb6ENgmATeLa3A>
- Leiva, J., & Gutiérrez, R. (2018). *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga*. Puyo: Universidad Estatal Amazónica . Obtenido de <https://blogs.helsinki.fi/ecocultures-ecuador/files/2018/07/practicaspedagogicas.pdf>
- Lenin, V. (1948). *Materialismo y Empiriocriticismo*. Moscú: Ed. Lenguas Extranjeras. Obtenido de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/80683>
- LOEI. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Lexis. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjGubmM0PD2AhVqRjABHcKHB-oQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Feducacion.gob.ec%2Fwp-content%2Fuploads%2Fdownloads%2F2017%2F05%2FLey-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf&usg=AOvV>
- López, P., & Fachelli, S. (2016). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQ9d-usaf1AhWEQzABHV8MBNsQgAMoAHoECAIQAg&url=https%3A%2F%2Fscholar.google.com.ec%2Fscholar\\_url%3Furl%3Dhttp%3A%2F%2Ftecnicasavanzadas.sociales.uba.ar%2Fwp-content%2Fu](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQ9d-usaf1AhWEQzABHV8MBNsQgAMoAHoECAIQAg&url=https%3A%2F%2Fscholar.google.com.ec%2Fscholar_url%3Furl%3Dhttp%3A%2F%2Ftecnicasavanzadas.sociales.uba.ar%2Fwp-content%2Fu)

- Macpherson, A. (2015). *Cooperative learning group activities for college courses*. Surrey, BC Canada: Kwantlen Polytechnic University. Obtenido de <https://firstyear.louisiana.edu/sites/firstyear/files/Cooperative%20Learning%20Group%20Activities.pdf>
- Mansilla , D., & Gonzáles, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(2), 251-273. Obtenido de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162017000200016&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162017000200016&script=sci_arttext&tlng=en)
- Mayordomo, R., & Onrubio , J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=P6y4DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=manual+para+el+aprendizaje+cooperativo&ots=xUpdHvSYEm&sig=Mv2OWPGbCyI9cHGdYGBgr-rpuqk>
- Milani , L. (2019). La società della rimozione. Pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *MeTis. Mondi educativi*, 1-16. doi:DOI: 10.30557/MT00050
- MINEDUC. (2014). *Mallas curriculares para los niveles de Educación General Básica y Bachillerato para Personas con Escolaridad Inconclusa (PCEI)*. Quito: ACuerdo Nro. MINEDUC-ME-2014-00065-A. Obtenido de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwihu\\_D3saf1AhXdVTABHd61Ai8QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fvlex.ec%2Fvid%2Foficializanse-mallas-curriculares-niveles-555576202&usg=AOvVaw3LYjWzRD6K3UxbSLSkZHef](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwihu_D3saf1AhXdVTABHd61Ai8QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fvlex.ec%2Fvid%2Foficializanse-mallas-curriculares-niveles-555576202&usg=AOvVaw3LYjWzRD6K3UxbSLSkZHef)
- Moreno, M., & Cerezo, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*(22), s/p. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153185008/92153185008.pdf>
- Muñoz, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>
- Novoa, A., & Camacho, C. (2017). Innovación y comunitarización en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*(13), 13-31. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2107&context=ruls>
- Núñez , Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 165-179. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/349/34954377012.pdf>

- Odina, A., & Benito, M. (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: Editorial UNED. Obtenido de <https://www.uned.es/universidad/inicio.html>
- Oña, L., Gionzáles, M., & Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(25), 84-98. doi: <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1880>
- Orozco, E., Ruiz, M., & Vivar, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220. Obtenido de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Piaget, J. (1975). Teorías de aprendizaje.
- Popper, K. (1980). *La Lógica y la investigación científica*. s/c: Tecnos. Obtenido de <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/handle/123456789/304>
- Ramos, E. E. (18 de 01 de 2018). *Temas para la educación*. Obtenido de Revista digital para profesionales de la enseñanza: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>
- Reyes, E. (2018). Alfabetización digital en la dimensión didáctica de la práctica docente, elementos para su análisis. *Educiencia*, 3(3), 30-39. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7874486>
- Robles, B., & Torres, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de Pedagogía en Educación Física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(2), 1-15.
- Rodriguez, F., Navarro, C., & García, M. (2018). Concepciones sobre la práctica docente en matemáticas: Un estudio de caso. *Ecorfan*, 1-14. Obtenido de <http://200.4.134.60/handle/uagro/2018>
- Román, A. (2018). Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista boletín redipe*, 56-62. Obtenido de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>
- Sánchez, I. (2020). Estudios interculturales desde la educación. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 8-16. doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.11327>
- Sánchez, R., & Borges, M. (2020). Componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural en la Facultad de Tecnología de la Salud. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 11(3), 85-94. Obtenido de <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/1893>
- Sandoval, M., Mayorga, C., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J., & Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79. Obtenido de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200004&script=sci_arttext)
- Sandoval, Y., & Garro, N. (2017). La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de conflictos en la institución educativa. *Estudios sobre educación*, 32, 135-154. doi:DOI: 10.15581/004.32.135-154

- Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: Clacso.
- Schank, R., & Cleave, J. (2018). Natural learning, natural teaching: Changing human memory. En R. Schank, & J. Cleave, *In The mind, the brain, and complex adaptive systems* (págs. 175-202). Routledge.
- Sepúlveda, A. (2016). Necesidad de una práctica pedagógica de aula que dé respuesta a la diversidad. *Paideia*(59), 85-98. Obtenido de <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/694>
- Southerland, G., & Stonbridge, C. (2016). Unmet mental health care needs costing Canadian economy billions. *The Conference Board of Canada*, 155(3), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1093/ei/cbi064>
- Tao, H., Rodríguez, J., & Bonnet, C. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(58), 202-222. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>
- Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2018). *Communicating across cultures*. Guilford Publications. Obtenido de *Communicating across cultures*
- Torres, M., & Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 861-882. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-861.pdf>
- Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Vásquez, A. (2018). El tutor virtual y el aprendizaje colaborativo en ambientes tecnológicos. *Revista Científica Internacional*, 1(1), 43-46. Obtenido de <https://www.revista-cientifica-internacional.org/index.php/revista/article/view/39>
- Vasquez, L. (2017). Trabajo colaborativo: una experiencia desde el aula de pre grado. *Revista EDUCA UMCH*(10), 201-213. Obtenido de <http://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/24>
- Vélez, A., & Olivencia, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, 33, 37-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6828732>
- Véliz, B., Sepúlveda, J., Del Valle, C., & Aburto, A. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 5-22. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768734>
- Vigotsky, L. (1940). Aporte significativo de la Psicología en la educación.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica. Obtenido de

<https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%202/Vigotsky%20-%20el%20desarrollo%20de%20los%20p.%20cap%204.pdf>

- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000300105](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300105)
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, 25-35. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Weitzman, J. (23 de Enero de 2020). *Educrea*. Obtenido de Estrategias Metodológicas: <https://educrea.cl/estrategias-metodologicas/>
- Yepes, J. (2019). Aprendizaje cooperativo y enfoque intercultural para mejorar la habilidad comunicativa en los estudiantes de noveno grado del Instituto Experimental del Atlántico. *Revista Adelante - Ahead*, 8, 38-48. Obtenido de <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/131>
- Yubero, S. (s.f.). *SOCIALIZACION Y APRENDIZAJE SOCIAL*. Obtenido de *SOCIALIZACION Y APRENDIZAJE SOCIAL*: <https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>
- Zamora, N. (2020). Estrategias de aprendizaje colaborativo y los estilos de solución de conflictos escolares. *Revista San Gregorio*(40), 90-100. doi:<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1382>
- Zúñiga, M. (2018). Educación intercultural: materiales de apoyo para la formación.

## ANEXOS

### Anexo 1 Encuesta ¿Cómo Aprendo la interculturalidad?

Percepción de estudiantes sobre la Práctica docente con perspectiva Intercultural

Escala de Likert: 1 nunca; 2 Casi Nunca; 3 Ocasionalmente; 4 Casi Siempre; 5 Siempre

N <sup>a</sup>	Pregunta	1	2	3	4	5
<b>Organización de la clase</b>						
1	¿Los docentes presentan la clase de forma atractiva y clara?					
2	¿Los docentes utilizan materiales diversos?: organizadores gráficos, material audiovisual o medios digitales.					
<b>Contenidos impartidos</b>						
3	¿Las explicaciones que dan y los trabajos que envían los docentes favorecen las interrelaciones entre los estudiantes?					
4	¿Los contenidos que enseñan los docentes están relacionados con enfoque de interculturalidad?					
5	¿Los contenidos propuestos por los docentes se relacionan con la forma de vida y la cultura del entorno?					
6	¿Los contenidos que recibe en las clases se conectan con sus intereses y su cultura?					
7	¿En los contenidos recibidos se habla de la diversidad cultural?					
<b>Metodología empleada por el docente</b>						
8	¿Los docentes utilizan ejemplos relacionados con la diversidad y la interculturalidad?					
9	¿Los docentes permiten que los estudiantes expresen las ideas que tienen sobre lo que se está trabajando?					
10	¿Los docentes ayudan a relacionar los conocimientos académicos previos con los conocimientos nuevos?					
11	¿Los docentes dan protagonismo a los estudiantes mientras dan la clase?					
12	¿Los docentes facilitan y estimulan la interacción y la cooperación entre estudiantes					
<b>Actividades que se realizan en clase</b>						
13	¿Las actividades de aprendizaje que realizan los docentes son abiertas y cooperativas?					
14	¿Los docentes plantean diversas formas de trabajar las actividades de aprendizaje con enfoque intercultural?					
15	¿Los docentes plantean diferentes actividades de aprendizaje trabajando en grupos de forma cooperativa?					
16	¿Los docentes permiten que los estudiantes dirijan actividades cooperativas?					
17	¿Los docentes realizan actividades de trabajo autónomo?					
18	¿Los docentes asignan actividades en forma cooperativa?					
19	¿Los docentes utilizan distintos espacios de la institución para los aprendizajes cooperativos?					
20	¿Los docentes plantean la utilización de recursos del entorno para alcanzar aprendizajes cooperativos?					
<b>Evaluaciones</b>						

21	¿Los docentes integran actividades de evaluación cooperativa en la clase?					
22	¿Los docentes permiten la participación de los estudiantes en la elaboración de los instrumentos de evaluación?					
23	¿Los docentes proponen ejercicios de autoevaluación, de coevaluación, y heteroevaluación para que los estudiantes evalúen su trabajo?					
24	¿Los docentes realizan evaluaciones formado grupos cooperativos de trabajo?					

**Anexo 2** Encuesta ¿Cómo enseño la interculturalidad?

Aplicación del Método de enseñanza Cooperativa

1 nunca; 2 Casi Nunca; 3 Ocasionalmente; 4 Casi Siempre; 5 Siempre

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
<b>Estructura de la Clase</b>						
1	¿Considera que las clases que imparte son atractivas y claras?					
2	¿Utiliza para sus clases materiales diversos?: organizadores gráficos, material audiovisual o medios digitales.					
3	¿Los contenidos de aprendizaje que utiliza en sus clases tienen enfoque intercultural?					
<b>Manejo de Contenidos</b>						
4	¿Considera que sus explicaciones y los trabajos que envía favorecen las interrelaciones entre los estudiantes?					
5	¿Los contenidos de aprendizaje que usted imparte están relacionados con un enfoque intercultural?					
6	¿Los contenidos que imparte se relacionan con la forma de vida y la cultura del entorno?					
7	¿Los contenidos que imparte están conectados con los intereses y la cultura de sus estudiantes?					
8	¿En los contenidos que imparte propone tópicos que hablen sobre la diversidad cultural?					
<b>Aplicación metodológica</b>						
9	¿Fomenta en sus estudiantes el uso de diversas fuentes de información?					
10	¿Utiliza en sus clases ejemplos relacionados con la diversidad y la interculturalidad?					
11	¿Permite usted que los estudiantes expresen las ideas que tienen sobre lo que se está trabajando?					
12	¿Ayuda a sus estudiantes a vincular los conocimientos previos con los contenidos a trabajar?					
13	¿Da protagonismo a los estudiantes en el proceso?					
14	¿Pide que los estudiantes pongan ejemplos de la vida cotidiana y sus experiencias de interculturalidad?					
15	¿Facilita y estimula la interacción y la cooperación entre estudiantes?					
<b>Planificación de actividades</b>						
16	¿Prefiere realizar con sus estudiantes actividades de análisis abiertas y cooperativas en lugar de actividades memorísticas, específicas e individuales?					
17	¿Propone a los estudiantes diversas formas para trabajar las actividades relacionadas con métodos cooperativos?					
18	¿Plantea actividades de trabajo cooperativo?					
19	¿Propone a sus estudiantes actividades de trabajo autónomo?					
20	¿Realiza con sus estudiantes actividades cooperativas lúdicas?					
21	¿Trabaja con sus estudiantes utilizando distintos espacios de la institución para el aprendizaje cooperativo?					
22	¿Trabaja con sus estudiantes utilizando recursos del entorno para alcanzar aprendizajes cooperativos?					
<b>Forma de Evaluación</b>						
23	¿Integra actividades de evaluación cooperativa en la clase?					
24	¿Permite la participación de sus estudiantes en la elaboración de los instrumentos de evaluación?					




25	¿Propone a sus estudiantes ejercicios de autoevaluación, de coevaluación, y heteroevaluación?					
26	¿Utiliza en las pruebas que aplica a los estudiantes preguntas fundamentadas en el aprendizaje cooperativo?					
27	¿Realiza evaluaciones formando grupos cooperativos de trabajo?					

### Anexo 3 Resultados de Validación (Validador 1)


Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Norma Medina Silva	Directora Unidad Educativa PCEI Cruzada Social	Cuestionario ¿Cómo Aprendo la interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
Título: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61- 80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					X
III. OPINION DE APLICACIÓN Aplicable [ X ]                      Aplicable después de corregir [ ]                      No aplicable [ ]						
IV. PROMEDIO DE VALIDACION						
Lugar y fecha		Cédula de Identidad	Firma del Experto		Teléfono	
Riobamba, 10 de diciembre del 2021		0601126543			0994630318	

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Norma Medina Silva	Directora Unidad Educativa PCEI Cruzada Social	Cuestionario ¿Cómo enseñó la interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
Título: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN


INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61- 80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					X
III. OPINION DE APLICACIÓN Aplicable [ X ]                      Aplicable después de corregir [ ]                      No aplicable [ ]						
IV. PROMEDIO DE VALIDACION 90%						
Lugar y fecha		Cédula de Identidad	Firma del Experto		Teléfono	
Riobamba, 10 de diciembre del 2021		0601126543			0994630318	

Validador 2

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Varguillas Carmen	Docente	Cuestionario ¿Cómo Aprendo la interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
Titulo: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61- 80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					x
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					x
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					x
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					x
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					x
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias		x			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos			x		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones				x	
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico				x	
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					
III. OPINION DE APLICACIÓN						
Aplicable [ x]		Aplicable después de corregir [ ]			No aplicable [ ]	
IV. PROMEDIO DE VALIDACION 84,44						

Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba 8-12-2021	1758541286		0998243865

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Varguillas Carmen	Docente	Cuestionario ¿Cómo enseñó la interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
Título: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			


### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61- 80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					x
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					x
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				x	
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					x
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				x	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos			x		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones				x	
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico				x	
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					

### III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [ ]      Aplicable después de corregir [ x ]      No aplicable [ ]

### IV. PROMEDIO DE VALIDACION 84,44%

Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba 8-12-2021	1758541286		0998243865

## Validador 3

Apellido y nombre del Informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Liuvan Herrera Carpio	Docente/ Universidad Nacional de Chimborazo	Cuestionario ¿Cómo aprendo sobre interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
Título: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

**ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Bueno 41- 60 %	Muy bueno 61- 80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Se emplea un lenguaje apropiado para la exposición de las ideas.					X
2. OBJETIVIDAD	El instrumento se expresa en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	El instrumento se adecua al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	El instrumento muestra una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	El instrumento comprende aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	El instrumento resulta adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	El instrumento se basa en aspectos teórico-científicos.					X
8. COHERENCIA	El instrumento muestra coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado.					X

**III. OPINIÓN DE APLICACIÓN**

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 90 %**

Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba, 5 de diciembre de 2021	1754260022	LIUVAN HERRERA CARPIO Firmado digitalmente por LIUVAN HERRERA CARPIO Fecha: 2021.12.05 09:52:19 -05'00'	0995674429
Apellido y nombre del informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento

Liuvan Herrera Carpio	Universidad Nacional de Chimborazo	Cuestionario ¿Cómo enseño la interculturalidad?	Sara Patricia Arévalo Orejuela
Título: La práctica docente desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje cooperativo de la Unidad Educativa PCEI Cruzada Social de Riobamba.			

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Bueno 41- 60 %	Muy bueno 61- 80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Se emplea un lenguaje apropiado para la exposición de las ideas.					X
2. OBJETIVIDAD	El instrumento se expresa en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	El instrumento se adecua al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	El instrumento muestra una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	El instrumento comprende aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	El instrumento resulta adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	El instrumento se basa en aspectos teórico-científicos.					X
8. COHERENCIA	El instrumento muestra coherencia entre los índices, indicadores y dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN			
Aplicable [X]		Aplicable después de corregir [ ]	
		No aplicable [ ]	
PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 90 %			
Lugar y fecha	Cédula de Identidad	Firma del Experto	Teléfono
Riobamba, 5 de diciembre de 2021	1754260022	LIUVAN HERRERA CARPIO Firmado digitalmente por LIUVAN HERRERA CARPIO Fecha: 2021.12.05 09:52:45 -05'00'	0995674429