UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

EXTENSIÓN PUJILÍ

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

"LA EDUCACIÓN CÍVICA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD NATURAL Y CULTURAL DE COTOPAXI EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA"

Proyecto de Investigación presentado previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
RIERA GAVILANEZ, Yoselin Raquel

Tutor:
PERALVO LOPEZ Carlos Alfonso

PUJILÍ - ECUADOR
AGOSTO 2026

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Riera Gavilanez Yoselin Raquel, con cédula de ciudadanía N.º 0550451769, declaro ser autora del presente **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "LA EDUCACIÓN CÍVICA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD NATURAL Y CULTURAL DE COTOPAXI EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA"**, siendo el M.S.c Peralvo López Carlos Alfonso tutor del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica de Cotopaxi y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo son de mi exclusiva responsabilidad.

Pujilí, 13 de agosto de 2026

Riera Gavilanez Yoselin Raquel
C.C. 0550451769

AVAL DEL TUTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En calidad de Tutor del Trabajo de Investigación sobre el título:

"LA EDUCACIÓN CÍVICA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD NATURAL Y CULTURAL DE COTOPAXI EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", de Riera Gavilanez Yoselin Raquel, de la Carrera de Educación Básica, considero que dicho Informe Investigativo cumple con los requerimientos metodológicos y aportes científico-técnicos suficientes para ser sometido a la evaluación del Tribunal de Validación de Proyecto que el Consejo Directivo de la Extensión Pujilí designe, para su correspondiente estudio y calificación.

Pujilí, 13 de agosto de 2026

M.S.c. Carlos Alfonso Peralvo López
C.C. 0501449508
TUTOR

AVAL APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN

En calidad de Tribunal de Lectores, aprueban el presente Informe de Investigación de acuerdo con las disposiciones reglamentarias emitidas por la Universidad Técnica de Cotopaxi y la Extensión Pujilí; por cuanto, la postulante: Riera Gavilanez Yoselin Raquel, con el título del Proyecto de Investigación **"LA EDUCACIÓN CÍVICA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD NATURAL Y CULTURAL DE COTOPAXI EN EL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA"**, ha considerado las recomendaciones emitidas oportunamente y el trabajo reúne los méritos suficientes para ser sometido al acto de sustentación del trabajo de titulación.

Por lo antes expuesto, se autoriza grabar los archivos correspondientes en un CD, según la normativa institucional.

Pujilí, 13 de agosto de 2026

Para constancia firman:

Mgs. Juan Carlos Vizuete Toapanta
C.C.:0501960140
LECTOR 1 (PRESIDENTE)

M.Sc. Sandra Jaqueline Peñaherrera Acurio
C.C.: 1803337326
LECTOR 2 (MIEMBRO)

M.Sc. Bolívar Ricardo Vaca Peñaherrera
C.C.: 0500867596
LECTOR 3 (MIEMBRO)

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios el principal autor de todo, a mis padres, a mis hermanos a mi prima Mayrita y a todas las personas que han acompañado mi formación académica y personal. Expreso mi gratitud a la Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión Pujilí, por brindarme la oportunidad de fortalecer mi vocación docente. De manera especial, agradezco a mi tutor por su orientación, paciencia y acompañamiento durante el desarrollo del presente proyecto de investigación. También agradezco a la Unidad Educativa ¨Jean Piaget¨ por permitir el acercamiento al contexto educativo que motivó este estudio.

RIERA GAVILANEZ YOSELIN RAQUEL

DEDICATORIA

Este trabajo principalmente lo dedico a Dios, a mis padres por su apoyo constante, comprensión y motivación durante mi proceso de formación profesional. A mis seres queridos, quienes con su ejemplo me enseñaron el valor del esfuerzo, la responsabilidad y la perseverancia. Esta investigación representa un paso importante en mi proyecto de vida y en mi compromiso con la educación de niñas y niños.

RIERA GAVILANEZ YOSELIN RAQUEL

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI
EXTENSIÓN PUJILÍ

TÍTULO: "La educación cívica y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en el tercer año de Educación General Básica"

Autora: RIERA GAVILANEZ YOSELIN

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general: Analizar cómo las estrategias de educación cívica contribuyen al reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Jean Piaget. El problema surgió porque los contenidos cívicos, los referentes del territorio y las normas de convivencia solían abordarse de manera separada, lo que limitaba su relación con el respeto, la participación y el cuidado de lo común. La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, diseño de estudio de caso, alcance descriptivo y corte transversal. Se trabajó con 25 estudiantes y 1 docente responsable del grado. La información se recopiló mediante revisión documental, entrevista semiestructurada y observación áulica; los instrumentos fueron revisados mediante juicio de expertos y los datos se organizaron en matrices de análisis temático. Los resultados evidenciaron el empleo de murales, carteleras, dramatizaciones, relatos, videos, trabajo cooperativo y rincones de aula para relacionar la formación cívica con experiencias cercanas. Los estudiantes mostraron escucha, cooperación, participación e interés por manifestaciones culturales como la Mama Negra, las loas, las fiestas patronales y las leyendas regionales. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad natural presentó menor precisión, especialmente al identificar paisajes y lugares específicos de la provincia. Se concluyó que la educación cívica adquirió mayor sentido cuando se vinculó con situaciones cotidianas, referentes locales y conductas observables de respeto, inclusión y cuidado. El estudio aportó criterios para fortalecer actividades contextualizadas, recursos visuales y preguntas de reflexión que articulen ciudadanía, cultura, territorio y conservación.

Palabras clave: educación cívica; diversidad natural; diversidad cultural; ciudadanía intercultural.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

PUJILÍ EXTENSIÓN

TITLE: "Civic Education and the Recognition of Cotopaxi's Natural and Cultural Diversity among Third-Year Students of General Basic Education"

Author: RIERA GAVILANEZ YOSELIN

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze how civic education strategies contribute to the recognition of the natural and cultural diversity of Cotopaxi among third-year students of General Basic Education at Jean Piaget Educational Unit. The study addressed the separate treatment of civic education content, local territorial references, and rules of coexistence, which limited their integration with respect, participation, and collective responsibility. An interpretive paradigm and qualitative approach were employed, using a case study design with a descriptive and cross-sectional scope. The participants included 25 students and one teacher. Data were collected through documentary analysis, a semi-structured interview, and classroom observation. The instruments were validated through expert judgment, and the information was organized using thematic analysis matrices. The findings revealed the use of murals, bulletin boards, dramatizations, narratives, videos, cooperative learning, and classroom learning corners to connect civic education with students' immediate contexts. Students demonstrated participation, cooperation, and interest in cultural expressions such as: The Mama Negra festival, traditional loas, patron-saint festivities, and regional legends. However, their recognition of natural diversity was less precise, particularly when identifying specific landscapes and locations. The study concluded that civic education becomes more meaningful when connected to everyday situations, local references, respect, inclusion, and environmental responsibility.

Keywords: Civic education; natural diversity; cultural diversity; intercultural citizenship.

ÍNDICE

Portada i
Declaración de autoría ii
Aval del tutor del proyecto de investigación iii
Aprobación del tribunal de titulación iv
Agradecimiento v
Dedicatoria vi
Resumen vii
Abstract viii
Íncide ix
1. INFORMACIÓN GENERAL 1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 2
2.1. Contextualización del problema 2
2.2. Formulación del problema 4
2.3. Justificación 4
2.4. Objetivos 5
2.4.1. Objetivo general 5
2.4.2. Objetivos específicos 5
2.5. Actividades y sistema de tareas 6
3. MARCO TEÓRICO 7
3.1. Antecedentes investigativos 7
3.2. Enfoque pedagógico 10
3.3. Fundamentación teórica 12
3.3.1. Educación cívica en Educación General Básica 12
3.3.2. Dimensiones de la educación cívica 14
3.3.3. Normas de convivencia y acuerdos de aula 16
3.3.4. Ciudadanía intercultural 18
3.3.5. Reconocimiento de la diversidad natural de Cotopaxi 20
3.3.6. Reconocimiento de la diversidad cultural de Cotopaxi 22
3.3.7. Estrategias didácticas contextualizadas de educación cívica 24
3.3.8. Rol docente en la formación cívica e intercultural 26
3.3.9. Recursos didácticos diversificados 27
3.3.10. Actitudes estudiantiles frente a la diversidad 29
3.4. Articulación curricular y coherencia interna 30
3.5. Preguntas científicas 31
3.6. Matriz de categorías de análisis 32
4. MARCO METODOLÓGICO 33
4.1. Paradigma y enfoque de la investigación 33
4.2. Diseño de la investigación 33
4.3. Tipo de investigación 33
4.4. Métodos 34
4.5. Población y muestra 34
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información 34
4.7. Validación de instrumentos 35
4.8. Recopilación y procesamiento de información 35

4.9. Análisis e interpretación de la información recolectada 35
4.10. Tabla de alineación metodológica.....36
4.11. Ejes de análisis 36
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 37
5.1. Matriz de procesamiento de información de la entrevista a la docente.....38
5.2. Análisis e interpretación de la entrevista a la docente.....44
5.3. Análisis e interpretación de la observación áulica 52
6. CONCLUSIONES.....56
7. RECOMENDACIONES 57
8. REFERENCIAS 58

1. INFORMACIÓN GENERAL

Título del proyecto: La educación cívica y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en el tercer año de Educación General Básica.

Fecha de inicio: abril de 2026.

Fecha de finalización: agosto de 2026.

Lugar de ejecución: Unidad Educativa Jean Piaget, ubicada en la Urbanización San Carlos, calle Rosa Darquea y Ayacucho esquina, parroquia Ignacio Flores, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi, Zona 3.

Carrera que auspicia: Carrera de Educación Básica.

Proyecto de investigación vinculado: No.

Equipo de trabajo:

Tutor del proyecto:

Lcdo. M.Sc. Carlos Alfonso Peralvo López.

C.C. 0501449508.

Correo electrónico: carlos.peralvo@utc.edu.ec.

Investigadora:

Riera Gavilanez Yoselin Raquel

C.C. 0550451769.

Correo electrónico: yoselin.riera1769@utc.edu.ec

Institución participante: Unidad Educativa Jean Piaget.

Área de conocimiento: Educación.

Línea de investigación: Educación, comunicación y diseño para el desarrollo humano y social.

Sublínea de investigación de la carrera: Prácticas pedagógicas, didácticas curriculares e inclusivas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Determinar y establecer los diferentes contextos es importante en todo trabajo de investigación, ya que permite comprender y analizar la problemática desde una perspectiva general hasta llegar al contexto específico en el que se desarrolla. Por ello, en la presente investigación se abordarán los distintos contextos relacionados con la educación cívica y el reconocimiento de las diferencias naturales y culturales, con el propósito de conocer cómo se presenta esta problemática y cómo influye en la realidad de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica.

2.1. Contextualización del problema

En los primeros años de escolaridad, la educación cívica no se aprende solo repitiendo símbolos, fechas o normas escritas en la pared. Se aprende en gestos cotidianos: esperar el turno, escuchar a un compañero, cuidar los materiales, compartir un espacio y aceptar que las familias no siempre celebran, hablan o viven de la misma manera. Por eso, en el tercer año de EGB, el aula se convierte en un espacio donde los niños practican formas sencillas de ciudadanía antes de estudiar conceptos más complejos.

UNESCO (2021, pp. 3–4) relaciona la educación con la construcción de futuros más justos, pacíficos y sostenibles mediante la cooperación y el cuidado mutuo. De forma complementaria, UNESCO Bangkok Office y el Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU, 2021, pp. 6–7) destacan la participación, el pensamiento crítico y el respeto por las personas. Estas orientaciones permiten situar la ciudadanía en experiencias cercanas: valorar el aula, la escuela, el barrio y la provincia antes de abordar conceptos más amplios.

La diversidad natural y cultural de Cotopaxi puede convertirse en una entrada concreta para esa formación. No se trata de que los estudiantes memoricen una lista de paisajes, comidas o fiestas, sino de que comprendan que detrás de cada lugar y de cada práctica existen personas, memorias y formas de vida que merecen respeto. En esa línea, Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) señalan que la interculturalidad escolar debe contribuir a sociedades más justas, con igualdad de oportunidades y sin discriminación.

El problema aparece cuando estos aprendizajes se trabajan de manera separada. Por un lado, se enseñan contenidos sobre territorio, patrimonio o cultura; por otro, se explican normas de convivencia como si fueran reglas aisladas. Esa separación limita el aprendizaje, porque el estudiante puede nombrar un lugar de Cotopaxi sin comprender

por qué debe cuidarlo, o puede conocer una fiesta sin reconocer el valor que tiene para la comunidad que la vive.

En Ecuador, el Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales orienta el trabajo de Educación General Básica. El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 12) plantea que las instituciones contextualicen los aprendizajes según las necesidades de sus estudiantes y de su entorno. Esta orientación permite tratar a Cotopaxi como un contexto pedagógico cercano y no como un contenido distante o únicamente memorístico.

En el subnivel Elemental, el currículo de Estudios Sociales orienta el reconocimiento de la diversidad humana, cultural y natural desde el barrio, la comunidad, la parroquia, el cantón, la provincia y el país. Esta orientación se relaciona con el proyecto porque permite trabajar dos dimensiones: la natural, vinculada con paisajes, montañas, páramos, ríos, lagunas y espacios verdes; y la cultural, relacionada con fiestas, relatos, prácticas comunitarias, gastronomía, música, memoria y patrimonio.

La inserción curricular de Educación Cívica, Ética e Integridad del Ministerio de Educación del Ecuador (2024, p. 9) refuerza la formación de estudiantes responsables, solidarios, honestos y capaces de convivir con otros. Para tercer año de EGB, este aporte no debe convertirse en un discurso largo, sino en acciones observables: cumplir acuerdos de aula, escuchar opiniones, cuidar espacios, compartir relatos familiares y valorar manifestaciones culturales sin ridiculizarlas.

Cotopaxi ofrece un escenario pertinente para esta articulación. El Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s. f., pp. 27, 53) registra bienes patrimoniales y expresiones culturales vinculadas con la memoria provincial. Jarrín Zambrano et al. (2022, p. 2246) estudian la fiesta de Corpus Christi en Pujilí como manifestación de identidad e interculturalidad. Asimismo, Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) recuerdan que el patrimonio cultural y natural requiere identificación, valoración y conservación. Estas fuentes permiten entender que reconocer Cotopaxi implica también aprender a respetar y cuidar lo que pertenece a la vida comunitaria.

En la Unidad Educativa Jean Piaget, el trabajo con tercer año de Educación General Básica necesita estrategias acordes con la edad de los niños. Las imágenes, los dibujos, los relatos, los mapas sencillos, las dramatizaciones y los acuerdos de aula facilitan que el contenido se vuelva cercano. En este nivel, una explicación demasiado

abstracta suele perder sentido; en cambio, una conversación guiada sobre un lugar, una fiesta o una experiencia familiar puede generar comprensión y respeto.

El docente cumple un papel clave para convertir el contenido provincial en una experiencia formativa. No basta con mencionar el volcán Cotopaxi, una laguna, una fiesta o una comida tradicional; es necesario preguntar qué significa ese elemento para la comunidad, cómo se cuida y cómo se debe hablar de él. La ciudadanía intercultural se vuelve visible cuando el aula permite compartir saberes familiares sin temor a burla y cuando existen acuerdos para escuchar con respeto.

Desde esta perspectiva, el estudio revisa qué estrategias utiliza la docente para vincular educación cívica y diversidad local, qué recursos emplea, cómo promueve normas de convivencia y qué conocimientos o actitudes muestran los estudiantes frente a la diversidad natural y cultural de Cotopaxi. El estudio mantiene dos ejes centrales: educación cívica y reconocimiento de la diversidad natural y cultural, con el fin de sostener la coherencia entre objetivos, teoría e instrumentos.

2.2. Formulación del problema

¿Cómo contribuyen las estrategias de educación cívica al reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Jean Piaget?

2.3. Justificación

La importancia de esta investigación está en atender una necesidad pedagógica concreta: fortalecer la educación cívica desde el reconocimiento del entorno natural y cultural inmediato. En el tercer año de EGB, Cotopaxi no debería estudiarse solo como una división político-administrativa. Para los niños, la provincia también es un espacio vivido: paisajes que observan, historias familiares que escuchan, celebraciones que miran, alimentos que comparten y lugares que deben aprender a cuidar.

El aporte teórico consiste en relacionar la educación cívica con el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi. Esta relación ayuda a comprender que aprender sobre la provincia no significa únicamente nombrar montañas, ríos, fiestas o comidas; implica desarrollar respeto, valoración, participación y cuidado de lo común. Así, el marco teórico respalda los objetivos, las preguntas y los instrumentos sin desviar el trabajo hacia temas que no pertenecen al problema planteado.

El aporte práctico se orienta a identificar estrategias didácticas que la docente utiliza en el aula y a proponer formas sencillas de reconocer conocimientos y actitudes estudiantiles. Esta información puede apoyar actividades aplicables: acuerdos de aula vinculados con el respeto, uso de imágenes de Cotopaxi, relatos familiares, mapas simples de la provincia, cuidado de espacios comunes y diálogo sobre manifestaciones culturales cercanas.

El estudio fue viable porque se desarrolló en una institución educativa concreta y con participantes claramente delimitados: el grupo de tercer año de EGB y su docente. Para recoger la información se utilizaron una entrevista semiestructurada y una guía de observación áulica, instrumentos breves y pertinentes para el contexto. Las conclusiones se construyeron a partir de las evidencias disponibles, sin atribuir al grupo cambios o comportamientos que no fueron observados durante el trabajo de campo.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Analizar cómo las estrategias de educación cívica contribuyen al reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Jean Piaget.

2.4.2. Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente la educación cívica, la ciudadanía intercultural y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi mediante fuentes académicas actuales y documentos curriculares vigentes.
- Identificar las estrategias didácticas que emplea el docente para desarrollar la educación cívica vinculada con la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en el tercer año de Educación General Básica.
- Describir los conocimientos y las actitudes de respeto, valoración y cuidado que presentan los estudiantes frente a la diversidad natural y cultural de Cotopaxi.

2.5. Actividades y sistema de tareas

Las actividades se organizan de acuerdo con los objetivos específicos y se expresan en productos verificables. El cuadro evita reemplazar el sistema de tareas por texto corrido y permite revisar la coherencia entre objetivos, actividades, resultados y medios de verificación.

Tabla 1

Sistema de tareas según los objetivos específicos

Objetivo específico	Actividades	Resultado esperado	Medios de verificación
Fundamentar teóricamente la educación cívica, la ciudadanía intercultural y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi mediante fuentes académicas actuales y documentos curriculares vigentes.	Revisar fuentes académicas y curriculares; seleccionar citas pertinentes; elaborar matriz bibliográfica; redactar marco teórico con análisis propio.	Marco teórico organizado por ejes y sub ejes, con citas APA y relación directa con instrumentos.	Matriz bibliográfica; referencias APA 7; capítulo de marco teórico corregido.
Identificar las estrategias didácticas que emplea el docente para desarrollar la educación cívica vinculada con la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en el tercer año de Educación General Básica.	Diseñar guía de entrevista; validar instrumento; aplicar entrevista a la docente; transcribir respuestas reales; codificar por ejes.	Registro descriptivo de estrategias, recursos, normas, dificultades y formas de trabajar la diversidad de Cotopaxi.	Guía de entrevista; transcripción; matriz de procesamiento cualitativo.
Describir los conocimientos y las actitudes de respeto, valoración y cuidado que presentan los estudiantes frente a la diversidad natural y cultural de Cotopaxi	Diseñar y revisar la guía de observación; aplicar el instrumento durante una sesión; organizar los registros por indicadores; contrastar los hallazgos con la entrevista.	Descripción situada de conocimientos iniciales y actitudes de respeto, valoración, cooperación y cuidado.	Guía de observación; registros de campo; análisis descriptivo e interpretativo.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico reúne los antecedentes, enfoques y conceptos que sustentan el estudio sobre educación cívica y reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi. Su organización permite comprender la relación entre convivencia, ciudadanía intercultural, territorio y prácticas pedagógicas en el tercer año de EGB. Además, orienta las categorías, los indicadores y los instrumentos empleados para analizar las estrategias docentes y las actitudes estudiantiles dentro del contexto específico de la Unidad Educativa Jean Piaget. Esta articulación facilita una lectura coherente del fenómeno educativo observado en el contexto institucional.

3.1. Antecedentes investigativos

La revisión de antecedentes se organiza a partir de los ejes centrales del estudio: educación cívica, normas de convivencia, ciudadanía intercultural y reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi. Esta organización evita acumular citas sin relación entre sí. Cada fuente se utiliza para una función concreta: comprender el problema, sostener el marco teórico y orientar la elaboración de los instrumentos.

En el plano internacional, UNESCO (2021, p. 50) sostiene que la educación debe contribuir a reconstruir los vínculos sociales sobre la cooperación, el cuidado mutuo y la responsabilidad compartida. Esta orientación resulta pertinente porque la educación cívica en el tercer año de EGB no puede reducirse a repetir símbolos o fechas. Los niños aprenden ciudadanía cuando participan en acuerdos, escuchan a sus compañeros, cuidan materiales comunes y reconocen que el territorio que habitan también exige responsabilidad.

Las orientaciones de UNESCO Bangkok Office y del Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU, 2021, pp. 6–7) permiten comprender la ciudadanía como una combinación de valores, actitudes, habilidades y participación. En la escuela elemental, estos componentes se reconocen en acciones cotidianas: escuchar, colaborar, asumir responsabilidades y tratar con respeto a quien piensa o vive de forma diferente.

La educación vinculada con el cuidado del entorno también aporta a esta investigación. UNESCO (2021, p. 50) insiste en la responsabilidad compartida y el cuidado mutuo como bases para una educación con sentido social. En una provincia como Cotopaxi, donde los estudiantes pueden reconocer paisajes, páramos, lagunas, zonas

agrícolas, memorias comunitarias y fiestas locales, la educación cívica puede relacionarse con el cuidado del ambiente y con el respeto a las formas de vida del territorio.

UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) plantean un marco de competencias para la cultura democrática compuesto por valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión crítica. Este antecedente es útil porque permite traducir la educación cívica en comportamientos observables: respeto por la dignidad de los demás, responsabilidad, apertura a la diversidad, cooperación, escucha y disposición al diálogo. En el tercer año, estas competencias se expresan en acciones sencillas, como esperar el turno de palabra o escuchar sin burlas una costumbre familiar diferente.

Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) destacan que la interculturalidad en educación básica latinoamericana debe orientarse a la igualdad de oportunidades y a la prevención de la discriminación. Este aporte se vincula directamente con el estudio porque el reconocimiento de la diversidad cultural de Cotopaxi no debe quedar reducido a una actividad festiva. Debe convertirse en una experiencia de convivencia donde los estudiantes aprendan a valorar diferencias sin jerarquizarlas.

Sosa-Caiza (2025, pp. 14–15) aborda la formación ciudadana intercultural como una vía para fortalecer convivencia y comprensión de la diversidad. Aunque su estudio se ubica en otro nivel educativo, su aporte resulta útil si se adapta al lenguaje de tercer año: escuchar, preguntar con respeto, reconocer costumbres diferentes y evitar burlas. En este proyecto, esa adaptación pedagógica es clave para no trasladar conceptos complejos de manera mecánica al aula infantil.

La revisión de antecedentes muestra que la educación cívica y el reconocimiento del territorio se fortalecen mutuamente. El vínculo aparece cuando el estudiante participa en acuerdos, cuida los espacios compartidos y aprende a valorar lugares y expresiones culturales de su provincia. Esta relación orientó la entrevista docente, la observación áulica y el contraste con documentos curriculares.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021, pp. 12, 29) establece que el Currículo Priorizado del subnivel Elemental permite contextualizar los aprendizajes según las características del territorio. La destreza CS.2.1.11 orienta a describir la diversidad humana, cultural y natural desde el barrio, la comunidad, la parroquia, el cantón, la provincia y el país. Esta destreza respalda el trabajo con Cotopaxi como recurso pedagógico cercano y no como contenido aislado de Estudios Sociales.

La inserción curricular del ámbito de Educación Cívica, Ética e Integridad del Ministerio de Educación del Ecuador (2024, pp. 9, 25) refuerza la formación de estudiantes responsables, honestos, solidarios y capaces de convivir armónicamente. Para este proyecto, dicho documento no se usa como simple marco normativo. Su valor está en recordar que la educación cívica debe atravesar la vida escolar: la manera de conversar, compartir materiales, resolver desacuerdos, cuidar espacios y reconocer la dignidad del otro.

En el nivel local, el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s. f., pp. 27, 53) registra bienes, memorias y expresiones patrimoniales de Cotopaxi. Esta fuente permite sostener que la provincia posee elementos naturales y culturales que pueden convertirse en experiencias pedagógicas. La escuela no tiene que presentar el patrimonio como una lista para memorizar; puede usarlo para conversar sobre cuidado, pertenencia, identidad, valoración y responsabilidad frente a aquello que forma parte de la comunidad.

Jarrín Zambrano et al. (2022, p. 2246) estudian la fiesta de Corpus Christi en Pujilí como patrimonio cultural inmaterial y la relacionan con identidad, diversidad, plurinacionalidad e interculturalidad. Este antecedente resulta cercano al contexto de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión Pujilí, y ayuda a comprender que las manifestaciones culturales no son elementos decorativos. Son prácticas vivas que comunican memoria, organización comunitaria, religiosidad, música, danza, símbolos y formas de transmisión entre generaciones.

Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) señalan que el patrimonio cultural y natural del Ecuador exige identificación, documentación, valoración y estrategias de conservación. Su aporte permite vincular el reconocimiento de Cotopaxi con la educación cívica. Si los estudiantes identifican una laguna, una montaña, una fiesta o una práctica comunitaria, el aprendizaje debe conducir a una pregunta formativa: ¿cómo se respeta y se cuida aquello que se reconoce?

A partir de esta revisión, el proyecto se apoya en fuentes pertinentes para el contexto. Algunas orientan la comprensión de la ciudadanía; otras respaldan la interculturalidad escolar; y otras sitúan el reconocimiento de Cotopaxi desde el currículo y el patrimonio local. De esta manera, la bibliografía no funciona como lista decorativa, sino como base para tomar decisiones metodológicas y pedagógicas.

3.2. Enfoque pedagógico

El proyecto se orienta desde el constructivismo social, con un enfoque pedagógico contextualizado y participativo. Esto significa que el aprendizaje se construye a partir de experiencias cercanas, diálogo, interacción con otros, recursos concretos y situaciones de aula que tienen sentido para los niños. En el tercer año de EGB, los estudiantes comprenden mejor cuando el contenido se relaciona con lo que ven, escuchan y viven: la familia, la escuela, los recorridos por la ciudad, las fiestas, las imágenes del paisaje, los relatos de los mayores y el cuidado de materiales comunes.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 12) respalda esta orientación al proponer que los aprendizajes se contextualicen según las características del entorno. En este estudio, reconocer la diversidad natural y cultural de Cotopaxi no inicia con definiciones abstractas, sino con preguntas cercanas: qué lugares conocen los niños, qué celebraciones han visto, qué comidas identifican, qué espacios comparten en la escuela y cómo se sienten cuando alguien cuenta una costumbre de su familia.

Las imágenes, los relatos, los mapas sencillos, las dramatizaciones y las conversaciones guiadas son recursos adecuados para la edad porque permiten pasar de la experiencia cotidiana a una comprensión más ordenada del territorio y la convivencia. No se tratan como actividades decorativas; se usan para que el estudiante observe, nombre, compare, pregunte y relacione lo aprendido con acciones de respeto y cuidado.

El enfoque también reconoce el valor de la interacción. Los estudiantes no aprenden únicamente del docente; aprenden cuando escuchan a sus compañeros, comparan experiencias, explican una costumbre, preguntan con respeto o colaboran en una actividad. La educación cívica, por tanto, se trabaja en la relación con otros y no solo en una explicación escrita en el cuaderno.

UNESCO (2021, p. 50) entiende la educación como una tarea social que debe fortalecer cooperación, responsabilidad compartida y cuidado mutuo. Esta idea permite sostener que la ciudadanía no se aprende primero como teoría y después como práctica; se aprende en experiencias cotidianas. En el tercer año, una conversación sobre el volcán Cotopaxi, una fiesta local o el cuidado del patio puede convertirse en aprendizaje cívico si los niños intervienen, escuchan y construyen acuerdos sobre cómo actuar con respeto.

El diálogo cumple una función formativa dentro del aula. No significa conversar sin rumbo, sino abrir preguntas que permitan pensar: ¿por qué se debe cuidar una laguna?,

¿qué pasa cuando alguien se burla de una costumbre?, ¿por qué una fiesta es importante para una comunidad?, ¿qué responsabilidad tenemos con los espacios que usamos todos? Estas preguntas acercan la educación cívica al lenguaje de los niños.

El aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa en prácticas sociales concretas. Desde esta mirada, la educación cívica se aprende en el grupo de trabajo, el aula, la escuela y la comunidad. Cuando el docente asigna roles, promueve cooperación, acompaña la resolución de conflictos y da sentido a los acuerdos, los estudiantes empiezan a actuar como miembros responsables de un colectivo.

El enfoque pedagógico de este estudio también incorpora el cuidado como práctica diaria. En el aula de tercer año, el cuidado se observa en acciones pequeñas: no romper el material de otro, ayudar a quien no entiende, escuchar un relato familiar sin burlarse, mantener limpio un espacio común o hablar con respeto cuando aparece una diferencia. Estas acciones vuelven visibles la educación cívica.

La educación cívica requiere, además, una mirada socioemocional. El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 9) incorpora el énfasis socioemocional en el currículo priorizado, lo cual resulta coherente con el tema de convivencia. No basta con que el estudiante conozca una norma; necesita desarrollar empatía, autorregulación y disposición a colaborar. En el reconocimiento de la diversidad, estas habilidades son indispensables porque la diferencia puede generar curiosidad, pero también comentarios inadecuados si el docente no orienta el diálogo.

Por esta razón, el enfoque pedagógico del proyecto no separa contenido y convivencia. Aprender sobre Cotopaxi implica conocer elementos naturales y culturales, pero también aprender a relacionarse de manera respetuosa con quienes los viven, los nombran y los valoran. Dicho de otro modo, el territorio se convierte en una puerta de entrada para trabajar ciudadanía: reconocer un lugar lleva a cuidarlo; reconocer una práctica cultural lleva a respetar a las personas que la sostienen.

En el tercer año, el docente necesita transformar conceptos amplios en experiencias breves, concretas y sostenidas. La ciudadanía intercultural no se enseña con discursos largos, sino mediante rutinas: saludar, escuchar, pedir la palabra, compartir, cuidar, preguntar, reconocer y agradecer. Estas rutinas expresan valores democráticos en un lenguaje que los niños pueden comprender y practicar.

La contextualización es un principio clave. El currículo ofrece orientaciones generales, pero el sentido educativo se fortalece cuando el docente vincula las destrezas con la realidad de los estudiantes. En la Unidad Educativa Jean Piaget, trabajar Cotopaxi permite partir de un entorno cercano y reconocible. La provincia deja de ser un nombre en el mapa y se convierte en un conjunto de paisajes, memorias, actividades, expresiones culturales y espacios de convivencia que pueden entrar al aula de manera significativa.

3.3. Fundamentación teórica

La fundamentación teórica desarrolla los conceptos centrales que permiten interpretar el problema investigado y relacionar la educación cívica, las normas de convivencia, la ciudadanía intercultural y la diversidad local. Cada subtema aporta criterios para reconocer conocimientos, actitudes y prácticas observables en el aula. Esta base conceptual mantiene la coherencia entre los objetivos, las preguntas científicas, los instrumentos y el análisis de los resultados, y respalda una interpretación situada del fenómeno educativo observado. También orienta la interpretación pedagógica del caso desde una perspectiva contextualizada y coherente.

3.3.1. Educación cívica en Educación General Básica

La educación cívica puede definirse como un proceso de formación orientado a la vida en común. Incluye conocimientos sobre derechos, responsabilidades, instituciones y normas, pero no se agota en ellos. También comprende actitudes de respeto, participación, cooperación, diálogo, cuidado de lo público y reconocimiento de la dignidad de las personas. En Educación General Básica, especialmente en los primeros años, esta formación debe partir de situaciones cotidianas porque los niños aprenden ciudadanía en la experiencia directa con otros.

Desde este enfoque, la formación cívica no se limita al conocimiento de normas. También incluye la disposición para escuchar, cooperar, participar y responder por las propias acciones. Estas dimensiones ofrecieron criterios concretos para formular las preguntas de la entrevista y los indicadores de observación.

UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) señalan que una cultura democrática reúne valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica. En el tercer año, esta propuesta puede traducirse en prácticas comprensibles para los niños: respetar turnos, escuchar sin burlas, cuidar los materiales comunes y participar en

acuerdos. Así, la teoría se conecta con conductas que pueden reconocerse en la entrevista y en la observación del aula.

En la escuela, la educación cívica se aprende mediante experiencias concretas de convivencia. Una norma impuesta sin explicación puede ser obedecida por costumbre; un acuerdo construido con diálogo puede comprenderse como condición para vivir mejor con otros. Esta diferencia es importante para el estudio porque no se busca saber solo si existen normas, sino cómo se viven en el aula.

UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) permiten relacionar la educación cívica con dignidad, respeto, responsabilidad y apertura a la diversidad. En el tercer año, hablar de estos valores no exige un lenguaje jurídico complejo; puede trabajarse mediante situaciones sencillas: todos merecen ser escuchados, nadie debe ser ridiculizado por su origen o costumbre, todos pueden cuidar el aula y todos tienen responsabilidades frente a los demás.

La educación cívica también implica reconocer que la convivencia tiene una dimensión territorial. En el caso de Cotopaxi, el territorio no es solo ubicación geográfica; es un espacio donde se cruzan naturaleza, cultura, memorias, prácticas productivas y vida cotidiana. Cuando un estudiante aprende a valorar una laguna, un páramo, una fiesta o una práctica comunitaria, puede desarrollar una forma concreta de ciudadanía: cuidar lo común y respetar lo que tiene significado para otros.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024, pp. 9, 25) incorpora Educación Cívica, Ética e Integridad para fortalecer responsabilidad, honestidad, solidaridad y convivencia armónica. Este enfoque permite recordar que la educación cívica no debe tratarse como una clase aislada. En la práctica, aparece cuando el docente organiza una actividad colaborativa, corrige una burla, reconoce una opinión distinta, vincula un contenido con la vida local o invita a los estudiantes a pensar qué acciones benefician al grupo.

En este proyecto, la educación cívica se analiza como un eje pedagógico y no únicamente normativo. Esto significa que se revisan estrategias, recursos, normas y prácticas de aula. El interés no se centra en comprobar si los niños recitan conceptos, sino en comprender cómo las estrategias de la docente favorecen conocimientos y actitudes vinculadas con la diversidad natural y cultural de Cotopaxi.

La educación cívica en los primeros años debe evitar dos riesgos. El primero es la memorización vacía: aprender símbolos, fechas o nombres sin comprender su vínculo con la convivencia. El segundo es el moralismo: repetir que se debe respetar sin generar experiencias donde el respeto se practique. Para superar ambos riesgos, el docente puede proponer actividades con imágenes, relatos, acuerdos, preguntas y trabajo cooperativo que conecten el contenido con acciones observables.

Una educación cívica pertinente para tercer año requiere lenguaje claro. Palabras como ciudadanía, interculturalidad o patrimonio pueden resultar lejanas si se presentan de forma abstracta. Sin embargo, sus sentidos pueden trabajarse con expresiones cercanas: vivir bien con otros, escuchar sin burlas, cuidar lo que usamos todos, valorar lo que nuestras familias conocen, reconocer lugares de la provincia y preguntar con respeto. El marco teórico debe sostener esa traducción pedagógica sin empobrecer el contenido.

Por ello, la educación cívica se entiende aquí como un puente entre conocimiento, actitud y acción. Un estudiante puede nombrar el volcán Cotopaxi, pero el aprendizaje cívico aparece cuando comprende que los lugares naturales requieren cuidado. Puede reconocer una fiesta, pero la formación intercultural se evidencia cuando respeta a quienes la celebran. Puede conocer una norma, pero la ciudadanía se nota cuando la aplica para convivir mejor. Esta relación guía el análisis de resultados.

3.3.2. Dimensiones de la educación cívica

Para organizar el análisis, la educación cívica se desarrolla en cuatro dimensiones: convivencia y respeto, participación estudiantil, cuidado de lo común y ciudadanía intercultural. Estas dimensiones no se presentan como compartimentos cerrados. En una misma actividad pueden aparecer varias al mismo tiempo. Por ejemplo, elaborar un mural sobre Cotopaxi puede implicar participación, cooperación, respeto por las ideas del grupo y cuidado de los materiales usados.

La convivencia y el respeto constituyen una dimensión básica. UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) ubican el respeto, la responsabilidad, la cooperación y la empatía dentro de las competencias necesarias para una cultura democrática. En el aula, convivir no significa que nunca existan desacuerdos, sino que los desacuerdos puedan tratarse sin agresión. Esta idea resulta útil porque el

reconocimiento de la diversidad puede generar preguntas, diferencias de opinión o sorpresa; el docente debe convertir esas reacciones en oportunidad de aprendizaje.

El respeto no debe confundirse con silencio obligatorio. Escuchar con respeto implica atender, preguntar sin ofender, reconocer que el otro puede tener experiencias distintas y evitar burlas. En el tercer año, esta conducta se aprende con práctica constante. Por eso, una norma como "escuchamos al compañero" debe tener relación con actividades concretas: exposición de dibujos, relato familiar, descripción de una fiesta, comentario sobre un lugar natural o participación en grupos pequeños.

La participación estudiantil es la segunda dimensión. UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) relacionan la ciudadanía con participación activa y pensamiento crítico. En los primeros años, participar no significa intervenir en debates complejos, sino expresar ideas, tomar decisiones sencillas, asumir roles, votar acuerdos, compartir materiales y colaborar en una tarea común. La participación permite que el estudiante se sienta parte del aula y no solo receptor de instrucciones.

La tercera dimensión es el cuidado de lo común. UNESCO (2021, p. 50) insiste en la responsabilidad compartida y el cuidado mutuo como principios para el futuro de la educación. En el aula, lo común se expresa en materiales, espacios, reglas, relaciones y entorno. Cuando se trabaja la diversidad natural de Cotopaxi, esta dimensión permite pasar de reconocer un paisaje a preguntarse por acciones de cuidado: no botar basura, respetar plantas, cuidar el agua, mantener limpio el patio o usar responsablemente los recursos escolares.

La cuarta dimensión es la ciudadanía intercultural. Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) sostienen que la interculturalidad escolar debe orientarse hacia relaciones más justas y sin discriminación. Para tercer año, esto significa que los estudiantes pueden sentirse parte de una familia, una escuela, una provincia y un país, sin que una pertenencia elimine a la otra. La ciudadanía intercultural enseña que las diferencias culturales no son motivo de burla ni de superioridad, sino de aprendizaje y respeto.

Estas dimensiones permiten construir indicadores para la investigación. En convivencia se observa si los niños respetan turnos y opiniones. En participación, si intervienen y colaboran. En cuidado de lo común, si expresan acciones para proteger espacios y materiales. En ciudadanía intercultural, si valoran manifestaciones culturales

y evitan burlas. La teoría, de esta manera, se convierte en base para la observación y no queda como explicación general desconectada del trabajo de campo.

La relación entre dimensiones también ayuda a interpretar los resultados. Si los estudiantes conocen elementos naturales de Cotopaxi, pero no proponen acciones de cuidado, habrá un conocimiento todavía incompleto. Si reconocen una fiesta, pero se burlan de una costumbre distinta, la dimensión intercultural requiere fortalecimiento. Si participan en una actividad, pero no escuchan al otro, la participación necesita vincularse con respeto. Esta lectura evita conclusiones superficiales.

Desde el punto de vista didáctico, las dimensiones deben trabajarse con continuidad. Una sola actividad sobre diversidad no asegura cambios de actitud. La formación cívica requiere repetición, acompañamiento y coherencia entre lo que se dice y lo que se practica. El docente cumple un papel central porque modela el respeto, da sentido a las normas, selecciona recursos cercanos y orienta la conversación cuando aparece una diferencia cultural o una situación de conflicto.

3.3.3. Normas de convivencia y acuerdos de aula

Las normas de convivencia son orientaciones compartidas que organizan la vida del aula y protegen la dignidad de quienes participan en ella. No deberían entenderse como una lista escrita para decorar una pared, sino como acuerdos que ayudan a aprender mejor y a relacionarse con respeto. En el tercer año de Educación General Básica, las normas deben ser claras, breves, visibles y practicables: escuchar, levantar la mano, compartir, cuidar, hablar sin insultar y pedir ayuda cuando existe un conflicto.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024, p. 9) vincula la formación cívica con responsabilidad, respeto, solidaridad y convivencia armónica. Esta idea es importante porque ninguna aula está libre de tensiones. Los niños pueden discutir por materiales, turnos, juegos, pertenencias o diferencias de opinión. La educación cívica aparece cuando el docente no solo sanciona, sino que aprovecha esas situaciones para conversar sobre consecuencias, responsabilidades y reparación del daño.

La norma tiene sentido cuando se conecta con una experiencia. Por ejemplo, “no burlarse” se comprende mejor cuando el grupo escucha relatos sobre costumbres familiares o manifestaciones culturales de Cotopaxi. “Cuidar lo común” se vuelve concreto al usar mapas, carteles, colores o materiales del aula. “Participar con respeto” se

aprende cuando todos tienen oportunidad de hablar y el docente protege el derecho de los más tímidos a ser escuchados.

UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) incluyen responsabilidad, respeto, empatía y cooperación dentro de las competencias democráticas. Estos componentes permiten mirar las normas de convivencia como preparación para la vida democrática. Una regla no se limita a controlar el comportamiento; también enseña a vivir con otros. Por eso, las normas deben explicar el valor que protegen: respeto, justicia, seguridad, cuidado, participación o igualdad.

En el contexto de esta investigación, las normas de convivencia se relacionan con la diversidad natural y cultural. Si el aula trabaja una fiesta de Pujilí, una comida típica, una práctica comunitaria o un paisaje de Cotopaxi, se necesita un ambiente donde todos puedan expresarse sin temor. Cuando el docente establece acuerdos para escuchar, preguntar y valorar, la diversidad puede convertirse en aprendizaje. Si esos acuerdos no existen, la actividad puede quedar expuesta a burlas o comentarios discriminatorios.

Las normas no siempre aparecen de manera explícita. En algunas aulas, el docente promueve motivación, trabajo grupal o respeto, pero no menciona acuerdos concretos. Para la investigación, esto no debe ocultarse ni corregirse artificialmente. Si en la entrevista el docente no señala normas específicas, se registra como hallazgo: puede indicar que la convivencia se trabaja de forma implícita, que faltan acuerdos visibles o que el discurso pedagógico no está suficientemente organizado.

La diferencia entre norma impuesta y acuerdo construido es relevante. Una norma impuesta puede producir obediencia momentánea, pero un acuerdo dialogado favorece comprensión. En el tercer año, el diálogo debe ser breve y guiado. El docente puede preguntar: ¿qué necesitamos para escuchar a un compañero?, ¿qué pasa si alguien se burla?, ¿cómo cuidamos los materiales del grupo?, ¿qué hacemos si dos personas quieren hablar al mismo tiempo? Estas preguntas convierten la norma en aprendizaje cívico.

Las normas también requieren coherencia adulta. Si el docente pide respeto, pero interrumpe, ridiculiza o ignora a ciertos estudiantes, el mensaje pierde fuerza. La educación cívica se aprende por la palabra y por el ejemplo. Por eso, el rol docente no se limita a dirigir actividades; incluye modelar el trato democrático, reconocer errores, corregir con cuidado y mostrar que todas las voces tienen valor dentro del aula.

En el tercer año, las normas pueden apoyarse en recursos visuales: pictogramas, dibujos, tarjetas, murales y frases cortas. Estos recursos ayudan a recordar acuerdos sin convertir la convivencia en sermón. También pueden vincularse con el territorio: “cuidamos el aula como cuidamos los lugares de Cotopaxi”, “escuchamos relatos de nuestras familias con respeto”, “compartimos materiales para aprender juntos”. De esta manera, la norma se conecta con la identidad local.

La investigación debe mirar las normas desde dos fuentes: lo que el docente dice en la entrevista y lo que se observa en el aula. Puede ocurrir que el docente mencione normas, pero en la práctica no se apliquen; o que no las nombre claramente, pero existan rutinas de respeto. Este contraste entre discurso y observación fortalece el análisis y evita conclusiones apresuradas.

3.3.4. Ciudadanía intercultural

La ciudadanía intercultural se entiende como la capacidad de convivir con igualdad y respeto en contextos donde existen diferencias culturales, lingüísticas, territoriales, familiares y simbólicas. No se limita a reconocer que hay diversidad; implica aprender a relacionarse de manera justa con esa diversidad. En la escuela, esta ciudadanía se forma cuando los estudiantes escuchan experiencias distintas, valoran manifestaciones culturales, evitan estereotipos y reconocen que todas las personas tienen dignidad.

Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) señalan que la interculturalidad en educación básica latinoamericana debe orientarse a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades. Este punto es central para la tesis porque la diversidad cultural de Cotopaxi no puede tratarse como un catálogo de costumbres. Debe trabajarse como una oportunidad para aprender respeto. Cuando un niño cuenta una tradición familiar, el aula necesita condiciones para que ese relato sea escuchado y no ridiculizado.

Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) insisten en que la interculturalidad escolar debe prevenir la discriminación. En el aula de tercer año, este principio debe adaptarse a la edad sin perder su sentido. No se trata de introducir debates complejos, sino de enseñar que ninguna costumbre familiar debe usarse para humillar a otra persona, que una forma de hablar no hace menos a nadie y que las prácticas de una comunidad tienen historia y significado.

Sosa-Caiza (2025, pp. 14–15) señala que la formación ciudadana intercultural ayuda a reconocer pertenencias y a convivir con la diversidad. Esta idea permite

comprender la identidad de los niños de Cotopaxi. Un estudiante puede pertenecer a una familia con prácticas específicas, vivir en un barrio urbano, reconocer una provincia andina y sentirse parte del Ecuador. La escuela debe articular esas pertenencias sin imponer una sola forma de identidad.

La ciudadanía intercultural se diferencia del folclorismo. El folclorismo aparece cuando la cultura se reduce a bailes, trajes o comidas presentadas de manera superficial. La educación intercultural, en cambio, pregunta por el sentido de esas manifestaciones y por las relaciones de respeto que deben acompañarlas. Por ejemplo, una fiesta local puede trabajarse desde la música y el color, pero también desde la organización comunitaria, la memoria, la participación y el valor que tiene para quienes la viven.

En el tercer año, la ciudadanía intercultural puede desarrollarse con estrategias sencillas: relatos familiares, dibujos de costumbres, comparación respetuosa de celebraciones, lectura de imágenes, preguntas guiadas, dramatizaciones y acuerdos para escuchar. Estas actividades permiten que los niños expresen experiencias sin sentirse evaluados por su origen. El docente debe cuidar el lenguaje, evitar comparaciones jerárquicas y corregir comentarios que reproduzcan burlas o prejuicios.

La interculturalidad también se vincula con la diversidad natural. En muchos territorios, las prácticas culturales se relacionan con el entorno: agricultura, cuidado del agua, uso de plantas, fiestas, rutas, animales, montañas o relatos sobre lugares. Por eso, separar completamente naturaleza y cultura puede empobrecer el análisis. Sin embargo, para efectos de la tesis, conviene distinguirlas conceptualmente: diversidad natural se refiere a elementos del entorno; diversidad cultural, a prácticas, memorias, expresiones y formas de vida.

Sosa-Caiza (2025, pp. 14–15) sostiene que la formación ciudadana intercultural promueve convivencia y comprensión de la diversidad. Aunque su estudio corresponde a educación superior, el principio general es aplicable con adecuación pedagógica. En el tercer año, la comprensión intercultural no se mide por discursos elaborados, sino por actitudes iniciales: escuchar, preguntar con respeto, reconocer que hay costumbres diferentes, evitar burlas y mostrar interés por lo que otros comparten.

La ciudadanía intercultural también debe expresarse en los instrumentos del estudio. La entrevista permite conocer cómo la docente trabaja el respeto a opiniones y costumbres diferentes; la observación registra la manera en que los estudiantes escuchan,

colaboran y reaccionan ante la diversidad. De este modo, el concepto deja de ser una definición abstracta y se convierte en un criterio de análisis.

En el marco de Cotopaxi, la ciudadanía intercultural permite trabajar manifestaciones culturales sin convertirlas en información turística. Una fiesta, una comida, una música o un relato no son únicamente contenidos para nombrar; son expresiones que pertenecen a personas y comunidades. Reconocerlas exige hablar de respeto, cuidado y valoración. Esa es la conexión más fuerte entre educación cívica y diversidad cultural dentro de este proyecto.

3.3.5. Reconocimiento de la diversidad natural de Cotopaxi

El reconocimiento de la diversidad natural se refiere a la capacidad de identificar, nombrar, valorar y cuidar elementos del entorno. En Cotopaxi, esta dimensión puede incluir montañas, páramos, lagunas, ríos, zonas agrícolas, volcanes, flora, fauna y paisajes que forman parte de la experiencia provincial. Para tercer año de Educación General Básica, el trabajo debe partir de imágenes, relatos, recorridos conocidos y preguntas sencillas que conecten el paisaje con la vida cotidiana.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 29), mediante la destreza CS.2.1.11 del subnivel Elemental, propone describir la diversidad humana, cultural y natural desde escalas cercanas como barrio, comunidad, parroquia, cantón, provincia y país. Esta orientación permite trabajar la provincia de Cotopaxi como un espacio de aprendizaje gradual. El estudiante no necesita comprender primero conceptos geográficos complejos; puede iniciar reconociendo lugares que ha visto o escuchado nombrar.

UNESCO (2021, p. 50) vincula la educación con la responsabilidad compartida y el cuidado mutuo. Desde esta perspectiva, reconocer un lugar natural no es suficiente si no se desarrolla una actitud de cuidado. La educación cívica entra en esta dimensión cuando el docente pregunta qué acciones ayudan a proteger el entorno: no contaminar, ahorrar agua, respetar plantas, no maltratar animales, mantener limpio el patio o participar en actividades de cuidado escolar.

Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) relacionan el patrimonio natural con la necesidad de identificación, valoración y conservación. Para la tesis, este aporte permite organizar tres niveles. Primero, los estudiantes identifican elementos naturales. Segundo, expresan por qué son importantes. Tercero, proponen acciones de cuidado. Esta secuencia es

adecuada para tercer año porque pasa del conocimiento básico a una actitud cívica concreta.

El reconocimiento de la diversidad natural debe evitar la memorización descontextualizada. Aprender nombres de lugares puede ser útil, pero no garantiza valoración. El docente puede enriquecer el aprendizaje con preguntas: ¿qué sentimos al ver una montaña?, ¿por qué el agua es importante?, ¿qué ocurre si ensuciamos un lugar natural?, ¿quiénes viven cerca de esos espacios?, ¿qué podemos hacer desde la escuela? Estas preguntas conectan el conocimiento con responsabilidad.

En Cotopaxi, el volcán Cotopaxi suele ser un referente visible de identidad territorial, pero no debe ser el único elemento trabajado. La provincia también puede abordarse desde páramos, lagunas, ríos, zonas productivas y paisajes cotidianos. Ampliar la mirada evita que la diversidad natural se reduzca a un símbolo aislado. Además, permite que los estudiantes relacionen el entorno con experiencias familiares y comunitarias más cercanas.

La diversidad natural también se puede vincular con el cuidado de espacios escolares. Un niño puede comprender mejor la responsabilidad ambiental si primero cuida el aula, el patio, las plantas de la institución o los materiales compartidos. Esta relación entre lo cercano y lo provincial es pedagógicamente necesaria. No se puede pedir cuidado del territorio si en la vida diaria se descuida lo que todos usan.

La educación cívica aporta a esta dimensión al introducir el concepto de lo común. Un paisaje, un río o una laguna no pertenecen solo a una persona; forman parte de un entorno compartido. En lenguaje infantil, esto puede traducirse como “lugares que debemos cuidar entre todos”. Cuando el estudiante comprende que sus acciones afectan a otros, el conocimiento natural se convierte en aprendizaje ciudadano.

En esta investigación, el reconocimiento de la diversidad natural se examinó desde dos aspectos: la identificación de elementos del entorno y las actitudes de valoración y cuidado observadas durante la clase. El análisis evita afirmar hábitos permanentes cuando solo se dispone de una sesión de observación; por ello, los resultados se presentan como indicios situados en el contexto estudiado.

El docente puede fortalecer esta dimensión mediante recursos visuales y actividades activas: mapas sencillos, fotografías, tarjetas, dibujos, clasificación de elementos naturales, relatos sobre visitas familiares, preguntas de cuidado y elaboración

de compromisos. Estas estrategias son pertinentes para tercer año porque permiten trabajar el contenido sin depender de largas exposiciones. También facilitan que los estudiantes con distintas experiencias participen desde lo que conocen.

3.3.6. Reconocimiento de la diversidad cultural de Cotopaxi

El reconocimiento de la diversidad cultural implica identificar, valorar y respetar manifestaciones, memorias y prácticas que forman parte de la vida de las comunidades. En Cotopaxi, esta dimensión puede incluir fiestas, danzas, música, gastronomía, relatos, formas de trabajo, celebraciones religiosas, prácticas comunitarias y expresiones patrimoniales. En el tercer año, el trabajo debe realizarse con cuidado para no convertir la cultura en una lista de curiosidades.

El Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s. f., p. 27) evidencia la riqueza patrimonial de Cotopaxi y la importancia de su conservación. Esta fuente permite sostener que la escuela tiene un papel formativo en la valoración del patrimonio. Sin embargo, el aula no debe actuar como museo estático. Debe reconocer que el patrimonio está vivo cuando las familias lo recuerdan, lo practican, lo narran o lo transforman en su vida cotidiana.

Jarrín Zambrano et al. (2022, p. 2246) analizan la fiesta de Corpus Christi en Pujilí como patrimonio cultural inmaterial, relacionada con identidad, diversidad, plurinacionalidad e interculturalidad. Este antecedente local es pertinente porque muestra que una manifestación cultural concentra múltiples dimensiones: organización social, memoria, música, danza, símbolos, religiosidad, participación y sentido de pertenencia. En el aula, una fiesta así no debería tratarse solo como fecha o espectáculo, sino como expresión de una comunidad.

Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) recuerdan que la interculturalidad en educación básica debe orientarse a la igualdad y a la no discriminación. En el tercer año, esta idea se puede trabajar preguntando qué celebraciones conocen los estudiantes, qué relatos escuchan en casa o qué comidas forman parte de sus familias. El objetivo no es que todos tengan la misma respuesta, sino que aprendan a escuchar diferencias con respeto.

La diversidad cultural también exige prevenir estereotipos. Cuando una manifestación se presenta de manera simplificada, puede reforzar imágenes rígidas sobre las personas. Por eso, el docente debe cuidar expresiones como “todos son así” o “esa

costumbre es rara". La ciudadanía intercultural busca que los niños comprendan que las costumbres tienen sentido para quienes las practican y que no deben convertirse en motivo de burla.

Sosa-Caiza (2025, pp. 14–15) relaciona la ciudadanía intercultural con la comprensión de la diversidad y la convivencia. En el tercer año, esto se traduce en un aprendizaje inicial: todas las culturas merecen respeto y ninguna persona debe sentirse menos por su forma de hablar, vestir, celebrar o recordar. Este aprendizaje es importante porque las actitudes discriminatorias pueden aparecer desde edades tempranas si no se orientan las interacciones del aula.

La diversidad cultural de Cotopaxi puede vincularse con relatos familiares. Los niños no siempre conocen datos históricos, pero pueden traer al aula memorias de fiestas, comidas, lugares, oficios o celebraciones. El docente puede convertir esos relatos en aprendizaje si organiza turnos, valida las experiencias, pregunta con cuidado y conecta cada intervención con valores cívicos: respeto, escucha, gratitud, cuidado y reconocimiento.

La cultura también puede trabajarse desde recursos audiovisuales. Fotografías, canciones, pequeños videos autorizados, dibujos, mapas y objetos pueden ayudar a los estudiantes a reconocer manifestaciones culturales. Sin embargo, el recurso no enseña por sí solo. La mediación docente es necesaria para orientar la observación, aclarar dudas, evitar burlas y relacionar la manifestación con la vida de las personas.

El reconocimiento cultural se analizó a partir de los referentes mencionados por la docente y de las actitudes observadas en el grupo. Conocer una fiesta o una leyenda es un primer paso, pero el aprendizaje formativo aparece cuando el estudiante escucha a otros, pregunta sin ridiculizar y comprende que esas expresiones tienen valor para una comunidad.

La escuela debe evitar que la diversidad cultural se limite a fechas conmemorativas. Las celebraciones pueden ser valiosas, pero la interculturalidad necesita continuidad. Se trabaja cuando el docente corrige una burla, cuando permite que diferentes voces participen, cuando usa ejemplos locales, cuando relaciona una costumbre con la dignidad de las personas y cuando muestra que aprender sobre Cotopaxi también significa aprender a convivir mejor.

3.3.7. Estrategias didácticas contextualizadas de educación cívica

Las estrategias didácticas son mediaciones que permiten transformar un contenido en experiencia de aprendizaje. En este proyecto, las estrategias no se entienden como actividades decorativas, sino como formas de relacionar educación cívica con diversidad natural y cultural de Cotopaxi. Para tercer año, deben ser concretas, breves, visuales, participativas y acompañadas por preguntas que den sentido a la acción.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 12) permite sostener estrategias que parten del contexto y de los saberes previos de los estudiantes. Antes de explicar una manifestación cultural o un elemento natural, el docente puede preguntar qué saben, qué han visto, qué han escuchado en casa o qué les gustaría conocer. Estas preguntas no buscan evaluar de inmediato; sirven para abrir el tema desde la experiencia del estudiante y para detectar ideas que necesitan orientación.

El uso de imágenes es una estrategia pertinente. Fotografías de paisajes, fiestas, mercados, mapas sencillos o espacios comunitarios pueden activar recuerdos y facilitar la descripción. En el tercer año, la imagen ayuda a que el estudiante observe, nombre, compare y pregunte. No obstante, el docente debe acompañar la imagen con diálogo: qué vemos, quiénes participan, por qué puede ser importante, cómo se cuida, qué debemos respetar.

Los relatos familiares también tienen valor didáctico porque conectan el aula con la memoria cotidiana. Cuando un niño cuenta una historia escuchada en casa, el aula se convierte en espacio de intercambio. La estrategia requiere acuerdos de escucha para evitar interrupciones o burlas. Así, la educación cívica no se agrega después; está presente en la manera en que el grupo recibe el relato.

El trabajo cooperativo es otra estrategia útil porque permite observar respeto, turnos, colaboración y cuidado de materiales. En el tema de Cotopaxi, los estudiantes pueden elaborar un mural, clasificar imágenes, construir un mapa simple o preparar una breve exposición en grupo. Estas actividades permiten mirar si la participación se da con responsabilidad y si el contenido se relaciona con la convivencia.

Las dramatizaciones breves pueden ayudar a trabajar normas de convivencia. El docente puede presentar situaciones como: un niño se burla de una costumbre, dos estudiantes quieren usar el mismo material, un grupo ensucia el aula o alguien no escucha a su compañero. Después de la representación, se conversa sobre qué ocurrió, cómo se

sintieron los personajes y qué acuerdo ayudaría a mejorar. Esta estrategia acerca la norma a una experiencia comprensible.

Los mapas sencillos permiten ubicar la provincia, cantones, lugares naturales o manifestaciones culturales sin convertir la clase en memorización geográfica. El mapa puede acompañarse con preguntas de pertenencia: dónde vivimos, qué lugares conocemos, qué lugares nos gustaría cuidar, qué historias hemos escuchado. De esta manera, el mapa no es solo un recurso espacial; se convierte en una herramienta para pensar identidad y responsabilidad.

Las rutinas de aula también son estrategias didácticas. Saludar, pedir la palabra, escuchar, recoger materiales, agradecer y cerrar la actividad con un compromiso son prácticas que forman ciudadanía. Muchas veces se las considera detalles menores, pero sostienen el ambiente donde puede trabajarse la diversidad. Una actividad sobre interculturalidad pierde sentido si el aula permite burlas o exclusiones durante su desarrollo.

La pregunta guiada es central en el tercer año. Preguntas como "¿por qué debemos cuidar?", "¿cómo nos sentimos cuando nos escuchan?", "¿qué aprendimos de la costumbre de un compañero?" o "¿qué podemos hacer para respetar un lugar natural?" ayudan a pasar de la actividad al pensamiento. Sin preguntas, el recurso puede quedarse en manualidad; con preguntas, se convierte en experiencia cívica.

Los compromisos de cuidado son una estrategia para relacionar conocimiento y acción. Después de trabajar un lugar natural, los estudiantes pueden proponer acciones sencillas: no botar basura, cuidar el agua, respetar plantas o mantener limpio el patio. Después de trabajar una manifestación cultural, pueden comprometerse a escuchar sin burlas o preguntar con respeto. Estos compromisos deben ser realistas y adecuados a la edad.

La evaluación formativa debe acompañar las estrategias. No se trata solo de calificar una respuesta correcta, sino de observar participación, respeto, colaboración y comprensión. El docente puede usar preguntas orales, dibujos, listas de cotejo, conversación final o pequeños productos grupales. Para la investigación, estas formas de evaluación ayudan a reconocer si la estrategia realmente favorece conocimientos y actitudes.

3.3.8. Rol docente en la formación cívica e intercultural

El docente cumple un papel mediador. No basta con seleccionar contenidos sobre Cotopaxi; es necesario crear condiciones para que esos contenidos produzcan aprendizaje cívico. La mediación docente aparece cuando formula preguntas, distribuye la palabra, cuida el ambiente, corrige burlas, relaciona una imagen con un valor, ayuda a resolver conflictos y acompaña a los estudiantes en la construcción de acuerdos.

La mediación docente es clave porque los niños necesitan apoyo para nombrar y comprender lo que ocurre en la convivencia. En el tercer año, el docente ayuda a poner palabras a la experiencia: "eso es respeto", "aquí estamos cuidando lo común", "preguntar con amabilidad ayuda a conocer otras costumbres". Ese lenguaje convierte la práctica en concepto y permite que la educación cívica sea más clara para los estudiantes.

El rol docente también implica modelar ciudadanía. Los estudiantes observan cómo el adulto escucha, corrige, reconoce errores, trata a las familias y habla de las culturas. Si el docente usa expresiones estereotipadas, el aula puede reproducir prejuicios. Si muestra respeto, curiosidad y cuidado, los estudiantes cuentan con un ejemplo concreto. La educación cívica se enseña con la palabra, pero se sostiene con la coherencia diaria.

El diálogo no debilita la autoridad pedagógica; la vuelve más humana y formativa. En el tema de diversidad, dialogar significa permitir que los estudiantes expresen saberes familiares y, al mismo tiempo, orientar esas intervenciones hacia el respeto. El docente no renuncia a conducir la clase; conduce de manera participativa y reflexiva.

El docente debe seleccionar recursos con pertinencia cultural. No cualquier imagen o relato representa adecuadamente una manifestación. Se requiere cuidado para evitar caricaturas, estereotipos o información incompleta. Cuando se trabaja con niños pequeños, la simplificación es necesaria, pero no debe distorsionar el sentido. Por ejemplo, una fiesta puede explicarse con lenguaje sencillo sin reducirla a "baile bonito" o "traje típico".

La experiencia docente es un aspecto relevante para la entrevista. Los años de trabajo no garantizan por sí solos una práctica intercultural, pero pueden ofrecer información sobre seguridad pedagógica, conocimiento del contexto y formas de resolver situaciones de convivencia. Por ello, preguntar por la experiencia permite interpretar

mejor las estrategias que el docente menciona y observar si existe relación entre discurso y práctica.

El docente también debe reconocer que no todos los estudiantes participan de la misma manera. Algunos pueden hablar con facilidad; otros necesitan tiempo, apoyo visual o preguntas más concretas. Una ciudadanía democrática en el aula implica abrir oportunidades para todos. Esto exige organizar turnos, usar grupos pequeños, validar respuestas simples y evitar que siempre participen los mismos estudiantes.

En relación con la diversidad natural, el docente ayuda a pasar del asombro al cuidado. Los niños pueden mirar una imagen de un paisaje y decir que es bonito, pero la mediación pedagógica pregunta por su importancia, por quiénes viven cerca, por qué se debe proteger y qué acciones se pueden realizar. En relación con la diversidad cultural, ayuda a pasar de la curiosidad al respeto: no se trata de reírse de lo diferente, sino de comprender que tiene valor para alguien.

Para el análisis de resultados, el rol docente debe contrastarse con evidencias. Si el docente afirma que promueve respeto, la observación debe revisar cómo lo hace: establece acuerdos, interviene ante burlas, distribuye la palabra, usa recursos contextualizados, relaciona Cotopaxi con valores cívicos. Esta triangulación evita que el estudio se base únicamente en declaraciones y permite una interpretación más seria.

3.3.9. Recursos didácticos diversificados

Los recursos didácticos son materiales, medios y apoyos que facilitan el aprendizaje. En el tercer año, los recursos deben ser claros, concretos y adecuados a la edad. Para trabajar educación cívica y diversidad de Cotopaxi pueden emplearse fotografías, mapas sencillos, láminas, relatos, objetos, cuentos, videos breves, dibujos, tarjetas de acuerdos, murales, fichas de observación y materiales del entorno.

Los recursos no son neutros: organizan formas de representar la realidad. Una fotografía puede invitar a mirar detalles; un relato puede activar memoria; un mapa puede ubicar pertenencias; una dramatización puede mostrar consecuencias de una acción. Por eso, el docente debe elegir recursos según el objetivo formativo y no solo por disponibilidad.

Los recursos visuales son importantes porque permiten que los niños reconozcan elementos naturales y culturales, aunque no hayan visitado todos los lugares. Sin embargo, deben presentarse con cuidado. Una imagen de un paisaje puede acompañarse

con preguntas sobre cuidado ambiental; una imagen de una fiesta, con preguntas sobre respeto y sentido comunitario. El recurso se vuelve cívico cuando se relaciona con valores y responsabilidades.

Los relatos del entorno son recursos de alto valor. Pueden provenir de la familia, del docente, de textos breves o de la comunidad. La narración permite reconocer que la cultura se transmite mediante voces y memorias. En el aula, el relato debe trabajarse con normas de escucha: no interrumpir, preguntar con respeto, agradecer la participación y reconocer que cada familia puede tener experiencias diferentes.

El material concreto ayuda a los estudiantes a participar. Tarjetas con imágenes, fichas para clasificar, rompecabezas de mapas, dibujos compartidos o objetos simbólicos pueden hacer que el aprendizaje sea activo. Estos recursos favorecen la cooperación y permiten observar actitudes: quién comparte, quién cuida, quién escucha, quién respeta turnos y quién asume responsabilidades dentro del grupo.

La pertinencia cultural del recurso es indispensable. Si se usan imágenes de Cotopaxi, deben corresponder al contexto y no a referencias genéricas. Si se mencionan manifestaciones culturales, conviene apoyarse en fuentes confiables como el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s. f., p. 27) o estudios locales. Esto evita presentar información imprecisa y ayuda a que el estudiante reconozca su provincia con mayor respeto.

Para la investigación, los recursos didácticos se relacionan con las preguntas de entrevista y observación. Se debe identificar qué recursos menciona el docente, cómo los usa y si realmente conectan educación cívica con diversidad natural y cultural. No basta con anotar que utiliza imágenes; se debe interpretar si esas imágenes generan diálogo, respeto, valoración o cuidado.

3.3.10. Actitudes estudiantiles frente a la diversidad

Las actitudes estudiantiles son disposiciones que se expresan en formas de pensar, sentir y actuar frente a una situación. En este proyecto, interesan las actitudes de respeto, valoración y cuidado frente a la diversidad natural y cultural de Cotopaxi. Estas actitudes no siempre se observan en una respuesta verbal larga; muchas veces aparecen en gestos, comentarios, silencios, burlas, disposición a escuchar o acciones de colaboración.

Las orientaciones de UNESCO Bangkok Office y APCEIU (2021, pp. 6–7) ayudan a interpretar estas actitudes desde la participación, el respeto y la responsabilidad.

En el aula, tales principios no se expresan mediante discursos extensos, sino en la manera de escuchar, compartir recursos, asumir una tarea y responder ante una diferencia.

El cuidado no es solo una idea moral; es una relación que se expresa en acciones. En el aula, esta actitud se manifiesta cuando un estudiante presta ayuda, evita dañar materiales, respeta el turno de otro o reconoce que un lugar natural puede afectar la vida de personas y comunidades. El cuidado une convivencia y ambiente, por eso resulta necesario para trabajar la diversidad natural de Cotopaxi.

Las actitudes de valoración se diferencian del conocimiento. Un niño puede saber que existe una fiesta de Cotopaxi, pero no necesariamente valorarla. Valorar significa reconocer que tiene importancia para una comunidad y que merece respeto. Por ello, los instrumentos deben incluir preguntas que vayan más allá del “conozco”. Deben indagar si considera importante respetar, cuidar y escuchar.

Las actitudes pueden mostrarse de manera contradictoria. Un niño puede afirmar que respeta a sus compañeros y, sin embargo, interrumpirlos; otro puede hablar poco, pero mantener una escucha atenta. Por esta razón, la interpretación se apoyó en el contraste entre lo dicho por la docente y lo observado durante la sesión, sin convertir una conducta aislada en una característica permanente del estudiante.

La edad de los estudiantes exige cuidado al analizar actitudes. En el tercer año, los niños aún están desarrollando lenguaje moral, empatía, autorregulación y comprensión de perspectivas. Si aparece una burla o una respuesta limitada, no debe asumirse de inmediato como mala intención. Puede ser una oportunidad para observar qué estrategias usa el docente y qué normas de convivencia necesita reforzar el grupo.

Las actitudes de respeto hacia la diversidad cultural se forman en interacción. Cuando el docente abre espacios para que los estudiantes compartan experiencias, el grupo aprende que las diferencias pueden escucharse. Cuando corrige una burla con firmeza y cuidado, enseña que el respeto tiene límites. Cuando vincula una manifestación cultural con su sentido comunitario, ayuda a superar miradas superficiales.

Las actitudes de cuidado hacia la diversidad natural se desarrollan mediante acciones concretas. Los niños pueden hacer compromisos, cuidar plantas, limpiar un espacio, clasificar residuos o conversar sobre el uso del agua. Lo importante es que el docente conecte la acción con el significado: no se cuida solo porque “toca”, sino porque los espacios comunes y naturales sostienen la vida de las personas.

En los resultados, las actitudes se describen con cautela. Reconocer una manifestación cultural no demuestra por sí mismo una ciudadanía intercultural consolidada, y proponer una acción de cuidado tampoco confirma un hábito estable. El análisis distingue conocimientos iniciales, conductas favorables y aspectos que todavía requieren acompañamiento pedagógico.

3.4. Articulación curricular y coherencia interna

La articulación curricular permite justificar que el tema de investigación es pertinente para tercer año de Educación General Básica. El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 29) ofrece una orientación clara mediante la destreza CS.2.1.11, vinculada con la descripción de la diversidad humana, cultural y natural desde escalas cercanas. Esta destreza sostiene el trabajo con Cotopaxi porque permite partir del entorno provincial para desarrollar aprendizajes de Estudios Sociales y convivencia.

La inserción curricular de Educación Cívica, Ética e Integridad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024, pp. 9, 25) complementa esta relación al fortalecer valores como responsabilidad, respeto, solidaridad, honestidad y convivencia armónica. En el proyecto, esta inserción no se trabaja como un bloque separado. Se articula con la diversidad natural y cultural para mostrar que la ciudadanía se aprende en situaciones concretas del aula y del territorio.

La coherencia interna exige que problema, objetivos, teoría, técnicas y análisis compartan los mismos ejes. Si el estudio se centra en estrategias de educación cívica y en el reconocimiento de la diversidad de Cotopaxi, la fundamentación debe explicar esos conceptos y los instrumentos deben recoger evidencias sobre convivencia, recursos, conocimientos, valoración y cuidado. Esta correspondencia evita incluir preguntas o conclusiones que no tengan respaldo.

El primer objetivo se atendió mediante revisión documental; el segundo, con la entrevista a la docente; y el tercero, principalmente con la observación áulica, contrastada con el discurso docente. Esta distribución permite saber qué fuente responde a cada propósito y mantiene el análisis dentro de los límites reales de la investigación.

La articulación curricular también ayuda a evitar duplicaciones. La diversidad natural y cultural se trabaja como un eje con dos dimensiones diferenciadas. Lo natural se refiere a elementos del entorno; lo cultural, a manifestaciones, memorias y prácticas

sociales. Ambas se relacionan, pero no deben mezclarse sin explicación. Esta precisión responde a la necesidad de corregir repeticiones y mantener claridad conceptual.

La coherencia metodológica exige que las afirmaciones finales respondan a lo que los instrumentos permiten observar. Si la información describe conocimientos y actitudes, las conclusiones deben hablar de indicios, fortalezas y aspectos por mejorar, sin exagerar transformaciones que no fueron medidas mediante una intervención prolongada.

La teoría orienta la matriz de procesamiento. Cada pregunta de entrevista se relaciona con un eje de análisis: experiencia docente, educación cívica, normas de convivencia, estrategias didácticas, recursos, cuidado de lo común, diversidad cultural, dificultades o recomendaciones. De esta forma, la transcripción se interpreta con criterios definidos y no como una opinión aislada.

En síntesis, la articulación curricular y la coherencia interna permiten que el proyecto tenga unidad. El problema se ubica en la necesidad de vincular educación cívica con diversidad de Cotopaxi. Los objetivos ordenan lo que se busca. El marco teórico explica los ejes. Los instrumentos recogen datos sobre esos ejes. Los resultados deberán interpretar evidencias reales. Esta secuencia es indispensable para cumplir con las observaciones del tutor.

3.5. Preguntas científicas

¿Qué fundamentos teóricos y orientaciones curriculares vigentes sustentan la educación cívica, la ciudadanía intercultural y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en el tercer año de Educación General Básica?

¿Qué estrategias didácticas emplea el docente para trabajar la educación cívica vinculada con la diversidad natural y cultural de Cotopaxi?

¿Qué conocimientos y actitudes de respeto, valoración y cuidado presentan los estudiantes frente a la diversidad natural y cultural de Cotopaxi?

La primera pregunta se responde desde la revisión teórica y curricular. La segunda se aborda mediante la entrevista y su contraste con la observación. La tercera se responde con los registros de la sesión observada. Las conclusiones se organizan de acuerdo con los tres objetivos específicos y se limitan a las evidencias obtenidas.

3.6. Matriz de categorías de análisis

La organización de las categorías permitió vincular los conceptos centrales con dimensiones, indicadores y fuentes de información. Esta matriz funcionó como guía para la elaboración de los instrumentos y para la interpretación temática de los resultados.

Tabla 2

Matriz de categorías, dimensiones e indicadores del estudio

Categoría de análisis	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Educación cívica	Convivencia y respeto; participación; cuidado de lo común; ciudadanía intercultural.	Normas y acuerdos; turnos de palabra; cooperación; inclusión; responsabilidades; cuidado de espacios y materiales.	Entrevista semiestructurada a la docente; guía de observación áulica; revisión documental.
Reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi	Diversidad natural; diversidad cultural; valoración y conservación.	Identificación de paisajes y elementos del entorno; reconocimiento de fiestas, relatos y prácticas comunitarias; actitudes de respeto y cuidado.	Entrevista semiestructurada a la docente; guía de observación áulica; revisión curricular y bibliográfica.

Nota. Elaboración propia a partir de los objetivos, el marco teórico y los instrumentos de investigación.

4. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico presenta la ruta seguida para responder al problema y alcanzar los objetivos del estudio. En este apartado se precisa el paradigma, el enfoque, el diseño, el tipo de investigación, los métodos, la población, las técnicas, los instrumentos y los procedimientos de análisis. Su organización permite comprender cómo se obtuvo y procesó la información, vinculando las categorías teóricas con las evidencias recogidas en el contexto educativo, de manera ordenada y acorde con el enfoque cualitativo. Así, las decisiones adoptadas conservan pertinencia con el contexto y los propósitos investigativos.

4.1. Paradigma y enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo con alcance descriptivo. El paradigma interpretativo permitió comprender las prácticas, los significados y las conductas situadas en el aula; el enfoque cualitativo facilitó analizar cómo se trabajó la educación cívica y de qué manera se relacionó con el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi. La información se organizó en categorías interpretativas, sin recurrir a mediciones estadísticas ni pretender generalizar los resultados a otros grupos. Creswell y Creswell (2023, p. 4) explican que el diseño debe responder al problema y al contexto; en este caso, la elección metodológica permitió analizar el fenómeno dentro de su escenario educativo.

4.2. Diseño de la investigación

El diseño corresponde a un estudio de caso descriptivo y de corte transversal. Se examinó un grupo específico dentro de su contexto escolar, sin manipular variables ni aplicar una intervención experimental. La entrevista y la observación se realizaron en un periodo delimitado, por lo que los resultados describen la situación encontrada y no un proceso de cambio a largo plazo.

4.3. Tipo de investigación

Por sus fuentes, el estudio es bibliográfico-documental y de campo. La revisión documental permitió construir la fundamentación teórica y curricular; el trabajo de campo aportó información directa mediante la entrevista y la observación. Por su propósito, es descriptivo, porque organiza e interpreta las estrategias docentes y las conductas registradas sin establecer relaciones causales.

4.4. Métodos

Se empleó el método analítico-sintético para separar el problema en ejes —educación cívica, convivencia, diversidad natural y diversidad cultural— y luego integrarlos en una interpretación conjunta. El método inductivo permitió partir de respuestas y conductas concretas para reconocer tendencias dentro del caso estudiado. La revisión bibliográfica se utilizó para seleccionar fuentes académicas y documentos curriculares pertinentes.

4.5. Población y muestra

La población estuvo conformada por 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Jean Piaget y por 1 docente responsable del grado. Se trabajó con una muestra censal del curso, porque se consideró a la totalidad de participantes disponibles durante la aplicación. La información nominal permanece bajo custodia de la institución y no se incorpora al informe para proteger la identidad de los niños.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La observación áulica se aplicó al grupo de tercer año mediante una guía con diez indicadores relacionados con reconocimiento del entorno, respeto, participación, cooperación, inclusión y cuidado. El registro se realizó durante una sesión de clase y se centró en conductas visibles, evitando atribuir intenciones que no podían comprobarse.

La entrevista semiestructurada se dirigió a la docente responsable del grado. La guía incluyó diez preguntas abiertas sobre normas de convivencia, estrategias, recursos, identidad local, patrimonio, interculturalidad y acciones de cuidado. Este formato permitió conservar un orden temático y, al mismo tiempo, recoger explicaciones vinculadas con la experiencia de la entrevistada.

La revisión documental apoyó la fundamentación del estudio. Se consultaron artículos académicos, documentos de UNESCO, orientaciones del Ministerio de Educación del Ecuador y materiales del Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. Las fuentes se seleccionaron por su relación directa con los objetivos y se organizaron en una matriz bibliográfica.

4.7. Validación de instrumentos

Los instrumentos de campo fueron revisados antes de su aplicación mediante juicio de expertos. Se consideraron la claridad de las preguntas e indicadores, su

correspondencia con los objetivos, la pertinencia para tercer año de EGB y el uso de un lenguaje comprensible. Después de esta revisión se ajustaron expresiones ambiguas y se mantuvieron únicamente los criterios necesarios para el análisis.

4.8. Recopilación y procesamiento de información

La recolección de información se realizó previa coordinación con la institución educativa. Primero se efectuó la observación áulica, con atención a los indicadores establecidos; posteriormente se desarrolló la entrevista a la docente y se transcribieron sus respuestas. En ambas técnicas se evitó registrar nombres de estudiantes y se trabajó únicamente con información necesaria para los fines académicos del proyecto.

Los datos se organizaron en matrices de procesamiento. En la entrevista se conservaron la pregunta, la respuesta docente, las palabras clave, la categoría interpretativa y el sustento teórico. Los registros de observación se agruparon por indicador y evidencia. La codificación se realizó de forma temática, siguiendo el principio de mantener las categorías cercanas al sentido de la información recogida (Saldaña, 2021, p. 259).

4.9. Análisis e interpretación de la información recolectada

El análisis comenzó con una lectura completa de la entrevista y de la guía de observación. Después se identificaron coincidencias, diferencias y vacíos entre el discurso docente, las conductas registradas y la fundamentación teórica. La interpretación se organizó en torno a educación cívica, convivencia, ciudadanía intercultural, diversidad natural, diversidad cultural, rol docente y recursos didácticos. La triangulación entre entrevista, observación y documentos permitió sostener cada afirmación con más de una fuente cuando fue posible.

4.10. Tabla de alineación metodológica

Tabla 3

Alineación entre objetivos, ejes, técnicas y fuentes de información

Objetivo específico	Eje de análisis	Pregunta o indicador	Técnica	Fuente de información
Fundamentar teóricamente los ejes del estudio. Fundamentar teóricamente la educación cívica, la ciudadanía intercultural y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de Cotopaxi mediante fuentes académicas actuales y documentos curriculares vigentes.	Educación cívica; ciudadanía intercultural; diversidad natural y cultural de Cotopaxi.	Selección de autores, conceptos y documentos curriculares vigentes.	Revisión documental.	Artículos académicos, UNESCO, Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.
Identificar las estrategias didácticas que emplea el docente para desarrollar la educación cívica vinculada con la diversidad natural y cultural de Cotopaxi en el tercer año de Educación General Básica.	Educación cívica; rol docente; recursos didácticos.	¿Qué estrategias aplica para promover respeto, participación y reconocimiento de la diversidad?	Entrevista semiestructurada.	Docente de tercer año de EGB.
Describir los conocimientos y las actitudes de respeto, valoración y cuidado que presentan los estudiantes frente a la diversidad natural y cultural de Cotopaxi.	Diversidad natural y cultural; respeto; valoración; cuidado e inclusión.	Indicadores sobre reconocimiento del entorno, participación, cooperación, respeto y acciones de cuidado.	Observación áulica.	Estudiantes de tercer año de EGB durante la sesión observada.

Nota. Elaboración propia.

4.11. Ejes de análisis

Los ejes de análisis guardan correspondencia con el marco teórico y los instrumentos. En educación cívica se consideraron convivencia, respeto, participación, cuidado de lo

común, normas y estrategias didácticas. En el reconocimiento de la diversidad se examinaron elementos naturales de Cotopaxi, manifestaciones culturales y actitudes de valoración, inclusión y cuidado. Estos ejes orientaron la lectura de los resultados y delimitaron el alcance de las conclusiones.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados se organizan a partir de la información obtenida mediante la entrevista a la docente y la observación áulica. Su presentación considera las categorías definidas en el marco teórico y contrasta el discurso docente con las conductas registradas durante la sesión. El análisis identifica estrategias, recursos, conocimientos y actitudes relacionados con la educación cívica y la diversidad de Cotopaxi, sin generalizar los hallazgos más allá del caso estudiado y conservando una lectura sustentada en las evidencias disponibles. De este modo, cada hallazgo se presenta con claridad, prudencia y respaldo documental.

5.1. MATRIZ DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE

Tabla 4

Matriz de procesamiento de la entrevista aplicada a la docente

N°	PREGUNTAS	DOCENTE	PALABRAS CLAVE	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	SUSTENTO TEÓRICO
1	¿Qué normas de convivencia se practican en el aula para respetar a compañeros que tienen costumbres o experiencias familiares diferentes?	La situación es muy diferente aquí en la unidad educativa Jean Piaget, en la cual existen papitos protectores, muchas de las veces hay problemas por situaciones que no comparten con costumbres de algunos niños, pero en sí se les incentiva que todos seamos un grupo de trabajo para poder afrontar y enfrentar nuevos vínculos, obstáculos que cada uno tiene, empezando de que algunos son de otra religión y por ende no comparten lo que son las normas de convivencia en sí, lo que está estipulado, lo que son fechas cívicas, como es el festejo de	Diversidad familiar y mediación intercultural	La docente reconoce una convivencia marcada por diferencias familiares y religiosas. El dato es importante porque el respeto no aparece como contenido abstracto, sino como necesidad diaria del aula. No obstante, la respuesta todavía no precisa normas visibles, turnos de palabra o procedimientos ante burlas.	La educación cívica se concreta en convivencia, respeto y corresponsabilidad. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024, p. 25) orienta la Cívica, Ética e Integridad hacia la vida escolar, y Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) relacionan la interculturalidad con una educación que previene discriminaciones.

N°	PREGUNTAS	DOCENTE	PALABRAS CLAVE	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	SUSTENTO TEÓRICO
		la Navidad, el festejo de la familia, entre otras cosas.			
2	¿Qué actividades de educación cívica ayudan a que los niños comprendan sus derechos y responsabilidades dentro del aula?	Bueno, nosotros tenemos una asignatura de lo que es cívica, en la cual fomentamos siempre lo que son los derechos de los niños, así como tienen derechos también tienen obligaciones, en la cual hacemos acompañamiento áulico una a dos veces durante la semana clase.	Educación cívica y formación ciudadana	La entrevistada asocia la educación cívica con derechos y obligaciones. La respuesta es coherente con el tema, aunque queda en un plano general porque no describe actividades concretas ni evidencias observables sobre cómo los niños aplican esas responsabilidades.	La ciudadanía escolar implica reconocer derechos y asumir responsabilidades en la convivencia. La inserción curricular de Educación Cívica, Ética e Integridad promueve estudiantes responsables y solidarios (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024, p. 9); la ciudadanía global también enfatiza participación y respeto (UNESCO Bangkok Office & APCEIU, 2021, pp. 6–7).
3	¿Cómo participa el docente para que los estudiantes escuchen y respeten las opiniones de sus compañeros?	Fomentamos estrategias de diferentes roles, en la cual actuamos de forma en parejas o grupales, tratando de intervenir en lo que es trabajo grupal e individual, hablando con los papitos y lo más importante que aquí trabaja es el DECE, en donde nos	Convivencia democrática	La respuesta muestra que la participación se trabaja mediante roles, parejas y grupos. También aparece un elemento sensible: el estado emocional del estudiante. Esto humaniza la práctica docente, porque la escucha no depende solo de organizar grupos, sino de crear confianza.	El currículo priorizado incorpora el componente socioemocional como parte del aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, p. 9). UNESCO (2021, p. 50) plantea la educación como práctica de cooperación y cuidado mutuo, enfoque que

N°	PREGUNTAS	DOCENTE	PALABRAS CLAVE	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	SUSTENTO TEÓRICO
		permite valorar inclusive el estado de ánimo de cada uno para poder compartir diferentes actividades.			respalda la mediación docente en el aula.
4	¿De qué manera se promueve en clase el cuidado de los espacios comunes de la escuela y de la comunidad?	Nosotros en el aula tenemos rincones, como son de lectura, rincón de aseo, en la cual nosotros participamos y compartimos en el recreo nuestra área, en donde está el nivel elemental distribuido en el espacio verde, para que puedan comunicarse de diferente forma de acuerdo a las edades de cada uno de ellos, es decir, no se mezcla niños grandes con niños pequeños ni tampoco colegio, ya que hay diferente momento, diferente hora para el recreo de cada uno de ellos.	Participación de acciones de convivencia y cuidado	La docente describe una organización del aula y del recreo que favorece el cuidado de espacios comunes. La información permite reconocer una base cívica cotidiana; sin embargo, aún falta precisar qué acciones realizan los estudiantes para cuidar materiales, rincones o áreas verdes.	La educación cívica se aprende en prácticas diarias de responsabilidad sobre lo común. UNESCO (2021, p. 50) vincula educación con cuidado compartido; Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) señalan que el patrimonio natural requiere valoración y conservación.
5	¿Qué actividades de educación cívica se aplican en clase para fortalecer el sentido de pertenencia a la	En este caso valoramos las fechas cívicas siempre, en la cual realizamos un mural, realizamos lo que es trabajos pintados, exponemos en la	Educación cívica e identidad local	Los murales, carteleras y trabajos pintados son recursos pertinentes para tercer año porque permiten aprender desde lo visual y lo lúdico. El punto por fortalecer es	El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 12) respalda la contextualización de aprendizajes desde el entorno. Las estrategias

N°	PREGUNTAS	DOCENTE	PALABRAS CLAVE	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	SUSTENTO TEÓRICO
	provincia de Cotopaxi?	cartelera y todos los niños trabajamos con actividades lúdicas para estos momentos o fechas cívicas.		que cada actividad cierre con preguntas de sentido: qué se valora, por qué se respeta y cómo se cuida lo representado.	didácticas cobran valor cuando conectan contenido local con participación y responsabilidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024, p. 9).
6	¿Qué elementos naturales de Cotopaxi reconocen los estudiantes cuando observan imágenes, relatos o ejemplos de su entorno?	Ellos están ya familiarizados con lo que son imágenes, porque siempre nosotros trabajamos con lo que son instrumentos como el retroproyector, láminas, gráficos, en la cual ellos plasman lo que son las identidades culturales y están familiarizados con las fechas importantes que tiene nuestra provincia de Cotopaxi y los alrededores.	Reconocimiento del entorno natural local.	La docente destaca recursos visuales para trabajar identidad y fechas de Cotopaxi. El hallazgo principal no es la identificación detallada de paisajes, sino el uso de imágenes y láminas. Por eso, conviene reforzar nombres concretos: volcán, páramos, lagunas, ríos y espacios verdes.	La destreza curricular sobre diversidad humana, cultural y natural permite trabajar el barrio, la comunidad, el cantón y la provincia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, p. 29). Carrera Bravo et al. (2024, p. 7) relacionan patrimonio natural con paisaje, biodiversidad e historia.
7	¿Qué manifestaciones culturales de Cotopaxi identifican los estudiantes a partir de sus experiencias familiares o comunitarias?	En este caso ellos saben lo que es la fiesta mayor, lo que es La Mama Negra, el desfile de la Merced, ellos salen inclusive como loeros, tenemos aquí un grupo de niños, de chicos en la cual	Cultura e identidad.	Esta respuesta es una de las más sólidas. La docente menciona expresiones culturales cercanas y vivas, como La Mama Negra, las loas y las fiestas patronales. La cultura aparece vinculada con	El patrimonio cultural inmaterial fortalece identidad, memoria y participación comunitaria (Jarrín Zambrano et al., 2022, p. 2246). El Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s. f., p.

N°	PREGUNTAS	DOCENTE	PALABRAS CLAVE	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	SUSTENTO TEÓRICO
		participan con un grupo de loas y trabajan en lo que es las fiestas patronales cívicas inclusive del cantón.		experiencia comunitaria, no solo con información para memorizar.	27) registra referentes patrimoniales de Cotopaxi que pueden convertirse en recursos pedagógicos contextualizados.
8	¿Qué relación establecen los estudiantes entre los paisajes naturales de Cotopaxi y la vida de las comunidades?	Ellos se familiarizan porque el impacto que se les da al momento que se les proyecta un video o se les cuenta una historia, ellos se relacionan enseguida porque ellos ya saben de qué se trata y en dónde existe cada uno de esas historias.	Educación ambiental y patrimonio natural y cultural.	Los videos y relatos ayudan a que los estudiantes relacionen lugares con historias. La estrategia es adecuada para la edad, pero la respuesta no nombra paisajes ni comunidades específicas. Por ello, se interpreta como una aproximación inicial, no como evidencia completa de reconocimiento territorial.	El reconocimiento del entorno debe relacionar paisaje, historia y cuidado. UNESCO (2021, p. 50) insiste en el cuidado común, mientras que Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) plantean que el patrimonio natural necesita ser identificado y valorado para conservarse.
9	¿Cómo ponen en práctica los estudiantes actitudes de respeto frente a costumbres, vestimentas, comidas o celebraciones diferentes a las propias durante las actividades de clase?	En esta situación nosotros realizamos dramatizaciones, hace una semana compartimos lo que son las festividades patronales en la cual decidimos hacer dramatizaciones de leyendas netamente de nuestra región, en la cual participaron cada uno de ellos, saben los personajes, íconos de la	Interculturalidad y convivencia escolar	La dramatización permite que los niños participen, representen personajes y se acerquen a leyendas de la región. La actividad es valiosa, pero para hablar de respeto consolidado se requiere observar si escuchan sin burlas, aceptan diferencias y valoran las expresiones de sus compañeros.	La interculturalidad escolar debe favorecer convivencia democrática y reconocimiento de la diferencia (Paredes Valera & Carcausto Calla, 2022, p. 204). Las estrategias participativas permiten que la diversidad cultural se trabaje desde experiencias

N°	PREGUNTAS	DOCENTE	PALABRAS CLAVE	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	SUSTENTO TEÓRICO
		historia y donde se desarrolla y desenvuelven cada uno de los niños de la mejor manera. Podemos explicar el Cóndor enamorado, lo hicimos hace una semanita atrás en donde participaron y vieron la importancia que es de las leyendas inéditas de nuestra región.			significativas y no como simple repetición.
10	¿De qué manera aplican los estudiantes acciones de valoración y cuidado de la diversidad natural y cultural de la provincia de Cotopaxi en situaciones del aula o de la comunidad?	Primerito ellos ya tienen un principio de educación, ya que recordemos que la primera escuela es en casa en la cual vienen acá a plasmar lo que ya aprendieron y nosotros como docentes necesitamos valorar cada una de esas actitudes y seguir fomentando el respeto, el espacio para la biodiversidad que tenemos aquí.	Valoración y conservación de la diversidad natural y cultural.	La docente cierra con una idea clave: la familia influye en las actitudes que los niños llevan al aula. La escuela, entonces, no parte de cero; acompaña, corrige y fortalece el respeto. Falta, sin embargo, describir acciones específicas de cuidado de la biodiversidad.	La corresponsabilidad educativa involucra hogar, escuela y comunidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024, p. 25). UNESCO (2021, p. 50) comprende la educación como tarea social sostenida en cooperación y cuidado mutuo.

Nota. Elaboración propia a partir de la entrevista aplicada a la docente de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Jean Piaget.

Figura 1

Categorías de análisis derivadas de la entrevista docente



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación temática de la entrevista.

5.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE

1.- Diversidad familiar y mediación intercultural

La convivencia del curso está atravesada por diferencias reales entre las familias, especialmente en torno a las creencias religiosas y a la participación en determinadas celebraciones. Este aspecto se considera un desafío pedagógico porque obliga a conciliar el derecho de cada familia a actuar según sus convicciones con la necesidad de mantener acuerdos comunes de respeto, escucha y trabajo colaborativo. El desafío no consiste en conseguir que todos participen de la misma manera, sino en ofrecer alternativas inclusivas, prevenir burlas y evitar que una diferencia religiosa se convierta en exclusión. Como resultado se evidencia la necesidad de mediación intercultural, aunque todavía no precisa las normas aplicadas, el procedimiento seguido ante un conflicto ni las formas de reparación cuando se vulnera un acuerdo.

Profundizar este aspecto es importante porque una convivencia inclusiva no se garantiza únicamente al pedir que todos formen un grupo. Los estudiantes necesitan

conocer qué conductas se esperan, qué derecho protege cada acuerdo y cómo pueden reparar una falta. Expresiones generales como “respetarnos” deben traducirse en acciones observables: escuchar sin interrumpir, no ridiculizar una creencia, permitir alternativas de participación y solicitar ayuda cuando una diferencia provoca tensión. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024, p. 25) sitúa la educación cívica, ética e integridad en la vida escolar, mientras Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) vinculan la interculturalidad con la prevención de la discriminación. Por ello, se requieren acuerdos visibles, comprensibles para la edad y aplicados con coherencia por docentes, estudiantes y familias.

2.- Educación cívica y formación ciudadana

Las instituciones educativas disponen de una asignatura de educación cívica y que, una o dos veces por semana, se realiza acompañamiento para trabajar derechos y obligaciones. Esta presencia curricular se considera una fortaleza porque proporciona continuidad, tiempo planificado y una responsabilidad institucional definida; evita que la formación ciudadana dependa solo de correcciones ocasionales. Sin embargo, la respuesta no describe actividades, productos o evidencias que permitan saber cómo los niños relacionan cada derecho con una responsabilidad. Por tanto, la fortaleza corresponde a la existencia del espacio formativo, mientras su aplicación práctica todavía requiere mayor precisión.

Esta precisión es necesaria porque los derechos y las responsabilidades pierden sentido cuando se presentan como una lista para memorizar. En el tercer año de EGB, su comprensión se fortalece mediante relaciones concretas: el derecho a ser escuchado implica escuchar; el derecho a utilizar materiales comunes exige cuidarlos; y el derecho a expresar una costumbre exige respetar la experiencia de los demás. La inserción curricular de Educación Cívica, Ética e Integridad promueve responsabilidad y solidaridad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024, p. 9), y las orientaciones de ciudadanía global subrayan participación y respeto (UNESCO Bangkok Office & APCEIU, 2021, pp. 6–7). En consecuencia, el espacio semanal debe complementarse con prácticas diarias y evidencias breves —acuerdos, dramatizaciones, dibujos razonados o registros de responsabilidades— que permitan comprobar lo aprendido.

3.- Convivencia democrática

En este eje se observa una práctica más concreta mediante roles, trabajo en parejas y actividades grupales; además, menciona la comunicación con las familias y el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil para considerar el estado de ánimo de cada niño. Estas acciones amplían la comprensión de la convivencia democrática, porque reconocen que participar no consiste únicamente en hablar frente al curso. Para que un estudiante pueda expresar una opinión, escuchar otra perspectiva o asumir una responsabilidad, necesita sentirse seguro y acompañado. La referencia al componente emocional resulta especialmente valiosa: un niño preocupado, aislado o temeroso difícilmente intervendrá en igualdad de condiciones, aunque la actividad esté organizada en grupos. El currículo priorizado incorpora la dimensión socioemocional como parte del aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, p. 9), lo que respalda esta mirada integral.

No obstante, el trabajo cooperativo no equivale automáticamente a participación democrática. Su importancia radica en que la distribución de roles puede ampliar o limitar la voz de los estudiantes. Se necesita verificar si los roles rotan, si todos tienen oportunidad de decidir, si las ideas de los niños más tímidos son consideradas y cómo se resuelven los desacuerdos. Un grupo puede terminar una tarea mientras una sola persona dirige y otras permanecen pasivas. La mediación docente debe distribuir la palabra y la responsabilidad, enseñar a argumentar sin agredir y revisar cómo se sintió cada participante. La observación áulica permitirá comprobar si estas estrategias producen escucha equitativa, respeto por las diferencias y participación efectiva.

4.- Participación en acciones de convivencia y cuidado

La organización de rincones de lectura y aseo, junto con la distribución diferenciada de los horarios y espacios de recreo, muestra una preocupación institucional por el orden, la seguridad y el uso adecuado de los lugares comunes. En niños de tercer año, esta estructura puede favorecer hábitos: saber dónde se ubican los materiales, mantener limpio un sector o respetar el espacio asignado reduce conflictos y facilita la convivencia. También es significativo que la docente vincule el recreo con la posibilidad de comunicarse entre pares de edades semejantes. La respuesta, por tanto, ofrece una base organizativa para el cuidado; sin embargo, se concentra más en cómo la

escuela administra los espacios que en las acciones que asumen directamente los estudiantes.

La falta de precisión sobre las acciones concretas de los estudiantes debe resolverse mediante responsabilidades observables y registros breves. El cuidado se convierte en aprendizaje cívico cuando los niños ordenan libros, recogen residuos, cuidan una planta, informan sobre un daño o proponen mejoras para el patio y, además, explican a quién beneficia esa acción. Separar horarios puede proteger a los más pequeños, pero no demuestra por sí solo corresponsabilidad. UNESCO (2021, p. 50) relaciona la educación con la responsabilidad compartida, y Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) destacan que la valoración del patrimonio natural debe conducir a su conservación. Por ello, conviene asignar responsabilidades rotativas y cerrar cada actividad con preguntas sobre qué se cuidó, a quién benefició y qué ocurriría si nadie asumiera esa tarea.

5.- Educación cívica e identidad local

Los murales, las carteleras, los trabajos pintados y las actividades lúdicas constituyen recursos pertinentes para la edad, ya que permiten que las fechas cívicas y los referentes de Cotopaxi ingresen al aula por medio de imágenes, colores, conversación y producción colectiva. Esta metodología puede fortalecer el sentido de pertenencia cuando el niño reconoce que el lugar donde vive posee historias y expresiones compartidas. También ofrece oportunidades para distribuir funciones, colaborar y exponer trabajos, de modo que la identidad local se relacione con participación. El Ministerio de Educación del Ecuador (2021, p. 12) respalda la contextualización de los aprendizajes desde el entorno; por ello, el uso de elementos cercanos resulta más significativo que una explicación desarticulada de la experiencia infantil.

El aspecto que necesita mayor profundidad es el sentido atribuido a esas producciones. Un mural puede convertirse en una actividad decorativa si solo reproduce una fecha o un símbolo sin preguntar qué representa, quiénes participan, por qué merece respeto o cómo se vincula con la vida actual de la comunidad. ¿Por qué es necesario formular estas preguntas? Porque la identidad no se construye al copiar una imagen, sino al comprender la relación entre memoria, pertenencia y responsabilidad. Además, considerando la diversidad religiosa mencionada por la docente, las fechas cívicas y culturales deben abordarse sin obligar a todos a vivirlas de la misma manera. La educación cívica puede ofrecer alternativas de participación y promover un

reconocimiento respetuoso, más que una adhesión uniforme. Las orientaciones del Ministerio de Educación del Ecuador (2024, p. 9) permiten conectar el contenido local con responsabilidad y convivencia. Así, cada producto visual debería incluir una breve explicación de los estudiantes y un compromiso relacionado con el respeto o el cuidado de lo representado.

6.- Reconocimiento del entorno natural local

Los recursos empleados retroproyector, láminas, gráficos e imágenes y en la familiaridad de los estudiantes con fechas e identidades culturales de la provincia. Este desplazamiento es metodológicamente significativo, porque la pregunta buscaba conocer qué elementos naturales de Cotopaxi reconocen los niños. Al no nombrarse montañas, páramos, lagunas, ríos, zonas agrícolas u otros componentes del paisaje, no existe evidencia suficiente para determinar el nivel de identificación del entorno natural. Existe mediación visual, pero también se sugiere que las dimensiones natural y cultural pueden estar tratándose de forma mezclada o con mayor énfasis en los referentes cívicos. La destreza curricular sobre diversidad humana, cultural y natural plantea avanzar desde el barrio y la comunidad hasta la provincia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, p. 29); por tanto, distinguir cada dimensión ayudaría a organizar mejor el aprendizaje.

Esta precisión resulta necesaria porque observar una imagen no garantiza que el estudiante identifique el lugar, explique su importancia o relacione el paisaje con prácticas de cuidado. Para hablar de reconocimiento se requieren, al menos, tres movimientos: nombrar un elemento, describir alguna característica y expresar por qué debe valorarse. Una fotografía del volcán, un páramo o una laguna puede iniciar la conversación, pero necesita preguntas que permitan pasar de la familiaridad visual a la comprensión: dónde se encuentra, qué aporta a las comunidades, qué riesgos enfrenta y qué acciones de cuidado son posibles desde la escuela. Carrera Bravo et al. (2024, p. 7) vinculan el patrimonio natural con paisaje, biodiversidad, historia y conservación. En consecuencia, este eje aparece como uno de los aspectos que más debe fortalecerse. No se trata de añadir largas listas geográficas, sino de seleccionar pocos ejemplos cercanos y trabajarlos con mapas sencillos, relatos, comparación de imágenes y compromisos concretos.

7.- Cultura e identidad

La Mama Negra, el desfile de la Merced, las loas, las fiestas patronales y la participación de niños como loeros. A diferencia de otros ejes, aquí no se habla solo de recursos didácticos, sino de manifestaciones que los estudiantes reconocen y en algunas ocasiones viven dentro de su comunidad. Esa cercanía favorece un aprendizaje con memoria y significado: los niños pueden asociar personajes, música, relatos, espacios y experiencias familiares, en lugar de limitarse a repetir información. La presencia de participantes infantiles muestra, además, que la cultura circula entre generaciones y que la escuela puede dialogar con saberes que ya existen fuera del aula. Jarrín Zambrano et al. (2022, p. 2246) relacionan el patrimonio cultural inmaterial de la provincia con identidad, diversidad y participación comunitaria, mientras el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (s. f., p. 27) registra referentes que pueden convertirse en recursos pedagógicos contextualizados.

La fortaleza del contenido no elimina el reto de evitar que la cultura se reduzca a espectáculo, vestimenta o celebración, porque reconocer una manifestación implica comprender que tiene historia, significado y valor para quienes la sostienen. Se debería abrir preguntas sobre lo que representa una loa, cómo se organiza una fiesta, qué recuerdos familiares despierta y por qué no todas las personas la viven de la misma forma. También conviene incorporar otras expresiones de Cotopaxi relatos, gastronomía, oficios, música o prácticas comunitarias para que la identidad provincial no dependa de un único referente. Se permite concluir que existe una base cultural sólida y cercana; la proyección pedagógica consiste en transformar esa familiaridad en valoración consciente, escucha de distintas voces y rechazo de burlas o jerarquías entre costumbres.

8.- Educación ambiental y patrimonio natural y cultural

Los videos y los relatos aparecen como mediaciones capaces de activar conocimientos previos. Los estudiantes se relacionan rápidamente con las historias y reconocen dónde ocurren; esto sugiere que el recurso audiovisual facilita la evocación y mantiene la atención. Para niños de tercer año, narrar un lugar a través de personajes o acontecimientos puede ser más comprensible que presentar una descripción geográfica extensa. Además, la historia permite vincular territorio y memoria, una relación pertinente para comprender que los paisajes no están separados de la vida de las comunidades. No obstante, no se detallan ejemplos concretos de paisajes, poblaciones o actividades

humanas, de modo que la conexión señalada todavía debe interpretarse como una aproximación y no como demostración completa de comprensión territorial.

Esta cautela se justifica porque sentirse familiarizado con un video no equivale a explicar la relación entre naturaleza y comunidad. El estudiante debería poder expresar, con su propio lenguaje, cómo un río, un páramo, una zona agrícola o una montaña influye en la vida cotidiana, y qué responsabilidades se derivan de esa relación. UNESCO (2021, p. 50) insiste en el cuidado de lo común, mientras Carrera Bravo et al. (2024, p. 2) sostienen que el patrimonio necesita identificación, valoración y conservación. Para profundizar el aprendizaje, después del video o relato convendría trabajar con preguntas de secuencia: qué lugar aparece, quiénes viven o trabajan allí, de qué manera lo utilizan, qué problema podría afectarlo y cómo puede cuidarse. Un dibujo comentado, un mapa con símbolos o una comparación entre dos paisajes permitiría verificar si la historia produjo comprensión y no solo una reacción de reconocimiento inmediato.

9.- Interculturalidad y convivencia escolar

La dramatización de leyendas regionales, entre ellas El cóndor enamorado, constituye una estrategia con alto potencial formativo. Al representar personajes, memorizar secuencias y coordinar una puesta en escena, los estudiantes se aproximan a la tradición oral desde el cuerpo, la voz y la cooperación. La actividad también puede fortalecer seguridad, expresión y sentido de pertenencia, especialmente cuando todos reciben un papel acorde con sus posibilidades. En este sentido, la docente no se limita a explicar una leyenda: crea una experiencia compartida que aproxima al grupo a referentes de la región. Este uso de estrategias participativas coincide con una enseñanza contextualizada y significativa.

El respeto frente a costumbres, vestimentas, comidas o celebraciones distintas no se evidencia de forma directa en la contestación, que describe principalmente la actividad realizada. Participar con entusiasmo no permite afirmar, por sí solo, que exista una actitud intercultural consolidada. Esta distinción es necesaria porque el respeto se evidencia en la manera de escuchar, reaccionar ante lo diferente, distribuir los roles y evitar comentarios despectivos. Paredes Valera y Carcausto Calla (2022, p. 204) sostienen que la interculturalidad escolar debe prevenir la discriminación y favorecer relaciones democráticas. Por ello, la dramatización necesita un momento posterior de diálogo: qué aprendieron de la historia, cómo se sintieron al representar otra experiencia, qué

comentarios serían ofensivos y qué acuerdo ayuda a valorar las expresiones de los compañeros. La observación áulica deberá registrar esas conductas para distinguir entre participación artística y convivencia intercultural efectiva.

10.- Valoración y conservación de la diversidad natural y cultural

La familia es el primer espacio de formación y en la escuela se reciben actitudes previamente aprendidas para valorarlas y fortalecerlas. Esta idea destaca la corresponsabilidad entre hogar, institución y comunidad: los niños llegan con formas de hablar, celebrar, cuidar y relacionarse que influyen en el aula. La escuela no parte de cero, pero tampoco debería asumir que todas las familias transmiten los mismos valores o que las prácticas recibidas son siempre compatibles con una convivencia inclusiva. Su función consiste en acoger los saberes familiares, contrastarlos con derechos y acuerdos comunes, y ofrecer experiencias donde cada estudiante aprenda a respetar la diversidad. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024, p. 25) sitúa esta formación en una responsabilidad compartida y continua.

Se mencionan el respeto y la biodiversidad, aunque no se detallan acciones realizadas por los estudiantes para valorar o conservar el entorno. Esta ausencia limita la posibilidad de saber si el aprendizaje se traduce en conducta. Identificar acciones es indispensable porque la valoración se vuelve visible cuando el niño cuida materiales, mantiene limpio un espacio, respeta una planta, evita dañar un elemento natural, escucha un relato familiar sin burlarse o explica a otros por qué una manifestación cultural merece consideración. UNESCO (2021, p. 50) entiende la educación como una tarea social sostenida en cooperación y cuidado mutuo. De cara a la práctica, convendría acordar pocas acciones verificables, desarrollarlas de forma periódica y registrarlas mediante observación. La proyección de este eje no es únicamente “seguir fomentando” valores, sino construir continuidad entre familia y escuela mediante compromisos realistas, participación de los representantes y oportunidades para que los niños expliquen el sentido de lo que cuidan.

5.3. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN ÁULICA

La observación áulica se utiliza para contrastar la perspectiva docente con conductas visibles durante una sesión de clase. Los diez indicadores se analizan de manera descriptiva, atendiendo a lo que los estudiantes hacen, dicen o evitan hacer en ese

momento. Los hallazgos no se presentan como rasgos permanentes del grupo, sino como evidencias situadas que permiten reconocer fortalezas y aspectos que requieren continuidad pedagógica.

1.- Identificación de características del entorno natural de su comunidad

Durante la actividad, los estudiantes nombran elementos cercanos del entorno, como montañas, ríos, vegetación y fauna. Las intervenciones muestran que el paisaje forma parte de sus referencias cotidianas, aunque las respuestas no siempre diferencian con claridad un elemento general de un lugar específico de Cotopaxi. Este conocimiento inicial ofrece una base útil para trabajar con fotografías, mapas sencillos y relatos de la comunidad. La mediación docente puede ayudarles a precisar dónde se encuentran esos espacios, qué características poseen y por qué son importantes para la vida local. En la sesión observada hay disposición para participar; sin embargo, el reconocimiento todavía necesita mayor precisión territorial y vocabulario propio de la edad.

2.- Expresión de respeto por los recursos naturales y el ambiente

El cuidado del ambiente se manifiesta en acciones pequeñas: los estudiantes mantienen ordenado el espacio, manipulan los materiales sin dañarlos y atienden las indicaciones de la docente. Estas conductas son relevantes porque acercan la responsabilidad ambiental a una experiencia que los niños pueden comprender. No obstante, conservar el orden durante una clase no permite afirmar que exista un hábito ambiental permanente. Para profundizar el aprendizaje, conviene relacionar esas prácticas con el cuidado del agua, las plantas, el patio y otros espacios compartidos. Durante la sesión, el grupo respondió favorablemente a las normas; la continuidad de estas rutinas permitirá que el cuidado se comprenda como responsabilidad común y no solo como obediencia momentánea.

3.- Reconocimiento de costumbres y tradiciones diferentes a las propias

Cuando se presentan costumbres y tradiciones distintas, los estudiantes escuchan con interés y participan sin mostrar rechazo visible. Algunos relacionan los ejemplos con experiencias familiares o comunitarias, lo que facilita una conversación cercana. La actividad permite reconocer que no todas las personas celebran o expresan su identidad de la misma manera. En el momento observado, predomina una actitud abierta, aunque el respeto intercultural necesita sostenerse en diversas situaciones y no únicamente ante ejemplos seleccionados por la docente. Continuar con relatos familiares, imágenes y

preguntas guiadas puede ampliar el conocimiento del grupo y ofrecer oportunidades para aprender a preguntar sin juzgar ni comparar unas costumbres como superiores a otras.

4.- Manifestaciones de interés por conocer expresiones culturales diversas

Las imágenes, preguntas y relatos mantienen la atención del grupo durante el acercamiento a distintas expresiones culturales. Los estudiantes observan detalles, respondiendo de forma breve y compartiendo referencias que conocían. La curiosidad es un recurso favorable para iniciar el diálogo, especialmente cuando el contenido se vincula con celebraciones o historias cercanas. Aun así, mostrar interés no equivale a comprender el sentido de una manifestación. La docente puede aprovechar esa disposición para preguntar quiénes participan, qué memoria conserva la comunidad y por qué merece respeto. En la sesión observada se identifica una base positiva para ampliar el conocimiento cultural mediante actividades variadas y conversaciones que permitan explicar, además de nombrar.

5.- Respeto por las opiniones de sus compañeros durante las actividades

Durante las intervenciones grupales, la mayoría de los estudiantes espera su turno y escucha las ideas de sus compañeros. La dinámica permite que varias voces sean atendidas sin interrupciones constantes, lo cual favorece un ambiente ordenado. Esta conducta constituye una expresión inicial de convivencia democrática, porque reconoce el derecho del otro a participar. Sin embargo, el respeto no debe depender únicamente de la presencia y control de la docente. Es necesario sostener acuerdos visibles y ofrecer apoyo a quienes hablan con menor seguridad. En la sesión se observa una rutina favorable de escucha; su valor formativo aumentará cuando los estudiantes comprendan por qué respetar el turno beneficia al grupo y facilita el aprendizaje compartido.

6.- Prevención de expresiones discriminatorias o excluyentes

No se registran burlas directas, expresiones ofensivas ni acciones visibles de exclusión durante la jornada observada. Los estudiantes comparten el espacio y participan dentro de un clima general de respeto. Este resultado es positivo, pero debe interpretarse con prudencia: la ausencia de una conducta discriminatoria en una sesión no confirma que nunca ocurra. La prevención requiere trabajo constante con el lenguaje, los estereotipos y las formas sutiles de apartar a un compañero. La docente puede reforzar este aspecto mediante situaciones simuladas, cuentos y acuerdos que ayuden a reconocer

cuándo una palabra hiere o cuándo una decisión deja a alguien fuera. El grupo muestra una base favorable que necesita continuidad.

7.- Participación respetuosa en discusiones y diálogos guiados

Los estudiantes responden preguntas y expresan ideas de forma organizada durante los diálogos guiados. Sus intervenciones son breves, acordes con la edad, y permiten conocer referencias sobre el entorno y las manifestaciones culturales. La participación se produce principalmente a partir de preguntas concretas y apoyos visuales, lo que confirma la pertinencia de estos recursos. También se observa que algunos niños necesitan más tiempo o acompañamiento para intervenir. Por ello, la participación respetuosa puede fortalecerse con trabajo en parejas, turnos definidos y preguntas de distinta complejidad. La sesión muestra disposición para comunicarse; el reto consiste en ampliar las oportunidades para que la palabra no se concentre siempre en los estudiantes más seguros.

8.- Cooperación con compañeros de diferentes características culturales o sociales

En las actividades grupales, los estudiantes comparten materiales y colaboran sin mostrar preferencias evidentes por determinadas características culturales o sociales. La cooperación se expresa en la atención a las instrucciones, la distribución del espacio y el apoyo entre compañeros. Estas acciones favorecen la inclusión porque permiten que cada integrante aporte a una tarea común. No obstante, para valorar con mayor profundidad el trabajo cooperativo también es necesario observar cómo se toman decisiones y cómo se resuelven los desacuerdos. Durante la sesión predomina una relación funcional y respetuosa. Mantener roles rotativos y momentos de reflexión ayuda a que la cooperación no sea solo una forma de terminar la actividad, sino una experiencia de corresponsabilidad.

9.- Relación de la educación cívica con el respeto a la diversidad

A lo largo de la clase, varios estudiantes relacionan las normas de convivencia con ejemplos de respeto hacia las personas y el entorno. Sus respuestas indican que conceptos como escuchar, cuidar y colaborar pueden comprenderse a partir de situaciones cotidianas. Esta conexión es importante porque evita que la educación cívica quede limitada a definiciones o fechas. En el registro observado, el aprendizaje aparece cuando los niños aplican una norma durante la actividad y explican con palabras sencillas por qué es necesaria. Todavía conviene ampliar la relación con lugares y manifestaciones

concretas de Cotopaxi. De ese modo, el respeto puede entenderse como una responsabilidad frente a los compañeros, la comunidad y el territorio.

10.- Promoción de acciones de inclusión y respeto dentro del grupo

Durante las tareas se observan gestos de apoyo, participación abierta y disposición para integrar a los compañeros. Los estudiantes atienden solicitudes sencillas y comparten recursos sin establecer diferencias visibles. Estas acciones ayudan a mantener un ambiente de trabajo armónico. Sin embargo, la inclusión también requiere atender a quienes participan menos, se distraen o necesitan una explicación adicional. La docente fortalece estas condiciones mediante roles flexibles, acompañamiento cercano y preguntas dirigidas con cuidado. La sesión muestra condiciones favorables para el trabajo colectivo, aunque la valoración de la inclusión se mantiene abierta a nuevas observaciones. Su consolidación depende de que cada estudiante encuentre una forma real de participar y sea reconocido por el grupo.

Síntesis de la observación

En conjunto, la sesión observada muestra un grupo con conocimientos iniciales sobre el entorno y una disposición favorable para escuchar, colaborar y participar. Las manifestaciones culturales despiertan mayor facilidad de reconocimiento que los elementos naturales específicos de Cotopaxi. En convivencia, se registran turnos de palabra, apoyo entre compañeros y ausencia de expresiones discriminatorias visibles. Estos hallazgos coinciden en varios aspectos con la entrevista docente, especialmente en el uso de recursos visuales, actividades grupales y estrategias lúdicas. Al mismo tiempo, la observación confirma la necesidad de precisar los contenidos sobre paisajes locales y de mantener las prácticas de inclusión en distintas situaciones. Los resultados describen una experiencia concreta y ofrecen orientaciones para la continuidad pedagógica, sin generalizar más allá de la sesión analizada.

6. CONCLUSIONES

- La fundamentación teórica confirma que la educación cívica, la ciudadanía intercultural y el reconocimiento de la diversidad natural y cultural articulan saberes en el tercer año de Educación General Básica. Este sustento evidencia la relevancia de planificar en las instituciones acciones que integren de forma permanente ciudadanía, identidad local y cuidado del patrimonio natural y cultural de Cotopaxi.

- Las estrategias didácticas identificadas en la entrevista a la docente se orientan principalmente al trabajo visual, lúdico y participativo mediante murales, carteleras, dramatizaciones, videos, relatos, actividades grupales y rincones de aula; su relevancia pedagógica radica en que la práctica puede fortalecerse mediante una planificación que precise el objetivo cívico de cada estrategia, la conducta esperada y una forma sencilla de evaluación formativa.

- Los resultados obtenidos muestran que el reconocimiento de la diversidad cultural de Cotopaxi se presenta con mayor claridad en contraste con el reconocimiento de la diversidad natural; este hallazgo evidencia la relevancia de avanzar hacia un aprendizaje equilibrado en el que los estudiantes identifiquen elementos naturales y culturales, expliquen su valor y demuestren respeto, pertenencia y responsabilidad frente a ellos.

7. RECOMENDACIONES

- Que la institución educativa Jean Piaget utilice la fundamentación teórica como criterio transversal de la planificación. En cada contenido relacionado con Cotopaxi, debe precisarse el valor cívico que se desea fortalecer y la experiencia.
- Acompañar los contenidos con estrategias lúdicas y preguntas que explique el sentido de la actividad, la conducta cívica observable y la evidencia breve de aprendizaje. Asimismo, identificar qué aspectos de lo representado merecen respeto y de qué manera los estudiantes demuestran colaboración.
- Equilibrar el tratamiento de la diversidad cultural con el reconocimiento de lugares naturales concretos, como el volcán, los páramos, las lagunas, los ríos y los espacios verdes cercanos. Para cada referente conviene desarrollar una secuencia breve: identificarlo, explicar su relación con la comunidad y proponer una acción de cuidado.

8. REFERENCIAS

Carrera Bravo, M. A., Cobeña Macías, E. C., Ordoñez Piedra, J. C., & Zambrano, W. S. (2024). Estudio del patrimonio cultural y natural del Ecuador desde un enfoque turístico. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas, 8*(1), 1–12. https://doi.org/10.18779/csye.v8i1.693

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (s. f.). *Guía de bienes culturales del Ecuador: Cotopaxi*. https://www.patrimoniocultural.gob.ec/wp-content/uploads/2023/05/13_COTOPAXI.pdf

Jarrín Zambrano, G. S., Chicaiza Pilliza, L. I., & Román Santamaría, G. E. (2022). Inventario del patrimonio cultural inmaterial: Salvaguardia de la fiesta de Corpus Cristi en el cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi. *Polo del Conocimiento, 7*(7), 2246–2269. https://doi.org/10.23857/pc.v7i7.4342

Jarrín Zambrano, G. S., Chicaiza Pilliza, L. I., & Román Santamaría, G. E. (2024). Preservando la tradición: Estrategias para salvaguardar la Fiesta de Corpus Christi en la parroquia de Pujilí, provincia de Cotopaxi-Ecuador. *Polo del Conocimiento*, *9*(8), 2083–2112. https://doi.org/10.23857/pc.v9i8.7812

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Elemental*. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo-egb-elemental/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Inserción curricular del ámbito de Educación Cívica, Ética e Integridad*. https://recursos.educacion.gob.ec/red/insercion-curricular-del-ambito-de-educacion-civica-etica-e-integridad/

Paredes Valera, A. Y., & Carcausto Calla, W. H. (2022). Interculturalidad en educación básica latinoamericana: Una revisión sistematizada. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17, 203–216. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Sosa-Caiza, N. E. (2025). Formación para una ciudadanía intercultural en estudiantes universitarios. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía*, *3*(1), 14–25. https://doi.org/10.62574/sjks3p38

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNESCO Bangkok Office, & Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding. (2021). *Global citizenship education: A policymaking awareness and advocacy handbook*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377929