Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Japón Gualán, Ángel; Cabrera Ortiz, Freddy; Reyes Guaranda, Mauricio; Clavijo Morocho, Janeth

Competencias y conocimientos interculturales en carreras universitarias de formación docente con y sin asignaturas de especialización

Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-15
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1281

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381007

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

# Competencias y conocimientos interculturales en carreras universitarias de formación docente con y sin asignaturas de especialización

# Intercultural skills and knowledge in university teacher training programs with and without specialization subjects

**Recepción:** 03 de diciembre de 2025
**Aprobación:** 11 de marzo de 2026
**DOI:** https://doi.org/10.70141/run.15.1281

Ángel Japón Gualán*
angel.japon@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-6683-5842

Freddy Cabrera Ortiz*
freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-7539-0985

Mauricio Reyes Guaranda*
mauricio.reyes@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-0834-3529

Janeth Clavijo Morocho*
nube.clavijo@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-1987-6347

*Universidad de Cuenca, Ecuador

## Resumen

La formación docente en el contexto universitario ecuatoriano exige la incorporación de conocimientos y competencias interculturales, por lo que es necesario examinar cómo estos elementos se incorporan en los programas de formación, tanto para docentes con asignaturas de espacialización (especialidad) como para aquellos sin asignaturas de especialización (Educación Básica). El presente estudio cuantitativo, de corte transversal y diseño relacional, evaluó a 28 docentes de educación básica, 37 docentes de especialidad, 124 estudiantes de Educación Básica y 151 estudiantes de especialidad. Se realizaron comparaciones utilizando la prueba de t de student con un nivel de significancia del 5 %. Los resultados indican que los estudiantes de la carrera de Educación Básica tienen ventajas en lo que respecta a los conocimientos interculturales sobre los estudiantes de carreras de especialidad. Los docentes informaron haber abordado temas interculturales, mientras que los estudiantes reportaron haber profundizado más sobre lo intercultural a través de sus prácticas y vivencias comunitarias.
**Palabras clave:** política pública, universidad, interculturalidad, educación superior intercultural, educación básica

## Abstract

Teacher training in the Ecuadorian university context requires the incorporation of intercultural knowledge and skills. Therefore, it is necessary to examine how these elements are integrated into training programs, both for teachers with specialty subjects (specialization) and for those without them (Basic Education). This quantitative, cross-sectional, and relational study evaluated 28 basic education teachers, 37 specialty teachers, 124 basic education students, and 151 specialty students. Comparisons were made using Student's T-test with a significance level of 5%. The results indicate that students in the Basic Education program have advantages in terms of intercultural knowledge compared to students in specialty programs. Teachers reported having addressed intercultural topics, while students reported having explored intercultural issues in greater depth through their practices and community experiences.
**Keywords:** public policy, university, interculturality, intercultural higher education, basic education

## Introducción

En las dos últimas décadas, en Latinoamérica, las políticas educativas han adoptado cierta tendencia hacia un enfoque intercultural y bilingüe como elemento central y transversal en las agendas de debates sobre educación en todos sus niveles: inicial, básica, bachillerato y superior (Cabrera y Japón, 2019). Desde esta perspectiva, el presente artículo pretende realizar un acercamiento hacia el tratamiento de los conocimientos y competencias interculturales que desarrollan los estudiantes de las carreras universitarias de educación básica (sin asignaturas de especialización) y los estudiantes de las carreras de especialidad (con asignaturas de especialización) de tres universidades públicas del Ecuador: Universidad de Cuenca, Universidad Nacional de Chimborazo y Universidad Estatal de Bolívar.

La interculturalidad es y ha sido considerada un eje fundamental en la educación básica. En el caso de Ecuador, esta perspectiva está presente a partir de 1992, con la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en donde se la plantea como un componente transversal en el quehacer educativo, lo que involucra mallas curriculares, contenidos y metodologías empleadas para su abordaje (Walsh, 1998). Desde este entendimiento, se identifica a la formación docente como uno de los principales campos en donde se debe trabajar para lograr la transversalidad de la interculturalidad en la educación básica. La búsqueda de la calidad en la educación se ha convertido en uno de los principales derroteros a nivel mundial y regional, y en donde la interculturalidad como saber pedagógico que habilita la posibilidad de que las instituciones educativas constituyan espacios democráticos y equitativos para sus distintos actores, bajo el contexto de sociedades multiculturales y diversas, es uno de los indicadores imprescindibles (Castillo y Astudillo, 2020).

La interculturalidad en la educación aborda una perspectiva pedagógica que reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes y promueve el diálogo, el respeto mutuo y la igualdad entre las diferentes culturas presentes en el entorno educativo. Su objetivo es fomentar una convivencia armoniosa y una comprensión profunda entre individuos de diferentes orígenes culturales (Paredes y Carcausto, 2022), lo que exige contar con docentes formados que conozcan y manejen las competencias interculturales que les permitan adaptarse a los entornos culturales diversos, además de comprender y valorar esta diversidad (Chamorro, 2022).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) destaca las competencias importantes para la educación intercultural, tales como el reconocimiento de que los entornos y las comunidades educativas son diversas en términos de cultura, lo que puede incluir diferencias de raza, etnia, religión, idioma y tradiciones; la inclusión y la equidad para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente en el proceso educativo; la comunicación y reflexión sobre sus propias identidades culturales y las de sus compañeros. Para ello, es fundamental contar

con un plan de estudios intercultural, así como la preparación docente, los principios rectores de la convivencia intercultural pacífica y el manejo de conflictos interculturales. La interculturalidad reconoce que la educación es un esfuerzo colaborativo e involucra activamente a los padres y las madres y las comunidades locales en el proceso educativo (Branch, 2021).

El presente estudio entiende a la competencia, desde una perspectiva general, como la capacidad de una persona para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas y resolver problemas de manera efectiva (Rodríguez, 2015). Ahora, en el contexto educativo, las competencias se refieren a las habilidades y los conocimientos que los estudiantes deben adquirir para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro. Estas competencias pueden ser específicas de una disciplina o transversales; es decir, aplicables a diferentes áreas del conocimiento y de la vida en general.

En este sentido, es necesario asimilar el concepto de *competencias interculturales*, como las habilidades que una persona tiene para desenvolverse en entornos multiculturales. Es decir, la capacidad de un individuo para llevar a cabo sus actividades aplicando sus conocimientos en interacción con diversas culturas (Espinoza-Freire y León-González, 2021).

Adicionalmente, la noción de *conocimientos* o *saberes interculturales* parte del reconocimiento del contexto intercultural en el que nos encontramos. Esto implica comprender el legado epistémico y ontológico de las culturas circundantes y a las que pertenecemos. En el ámbito educativo, se traduce en la integración transversal de estos saberes en los métodos de enseñanza y en el contenido curricular (Caral y Chiliquinga, 2020).

Esta investigación se inscribe en el campo de los estudios interculturales (Fornet-Betancourt, 2001; Walsh, 2010; Estermann, 2010), que aborda las interacciones y relaciones entre distintas culturas en contextos diversos. Es decir, este trabajo contribuye al campo de la educación superior intercultural trabajado por algunos referentes teóricos (De Sousa Santos, 2021; Mignolo, 2011; Mato, 2015; Krainer *et al*., 2017), quienes abordan cuestiones relacionadas con la educación superior intercultural desde perspectivas diversas, explorando cómo la educación puede ser más inclusiva, diversa y respetuosa de las diferentes culturas y conocimientos. Sus esfuerzos han contribuido al desarrollo de enfoques pedagógicos y currículos que fomentan la equidad y la justicia en la educación superior.

De esta manera, se asume que la educación superior intercultural debe valorar y promover la diversidad cultural, buscando instaurar una igualdad de oportunidades, respeto mutuo y comprensión entre individuos y comunidades de diversos trasfondos culturales. De acuerdo con Krainer (2023), la universidad no solo es un punto de encuentro para diversas culturas, sino también una estrategia trascendental para interculturalizar y descolonizar la academia, así como las futuras áreas laborales de sus

estudiantes. Este enfoque se centra en analizar cómo las culturas interactúan, se influencian mutuamente y se comunican en un mundo cada vez más globalizado y diverso. Su objetivo es la interculturalización de la educación superior y el reconocimiento de conocimientos y cosmovisiones diversas.

De manera más específica, el presente trabajo se adscribe a los postulados de la interculturalidad crítica (De Sousa Santos 2010; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2008; Walsh, 2010), cuya perspectiva fundamental radica en abordar las desigualdades, las relaciones de poder y las dinámicas de dominación presentes en las interacciones entre distintas culturas. Para Walsh (2012), en la interculturalidad crítica se reconoce que las relaciones entre culturas a menudo están marcadas por historias de colonialismo, explotación económica, racismo y otros sistemas de opresión. Por ello, el propósito de la investigación no se limita a fomentar la coexistencia superficial, sino a comprender cómo estas desigualdades influyen en el intercambio de conocimientos, valores y prácticas culturales, con miras a avanzar hacia una interculturalización de la educación superior.

Asimismo, el estudio acoge lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico emitido por el Consejo de Educación Superior (CES, 2013) y sus posteriores ajustes reformatorios, desde donde se establece la interculturalidad como un constructo que debe ser desarrollado en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo. La normativa reconocía la diversidad cultural y promovía el diálogo de saberes, lo que implicaba una valoración y respeto por las diferentes culturas presentes en el país.

Desde una revisión de literatura sobre el tema, en el contexto internacional, Branch (2021) identifica un estudio en la universidad de San Diego, California, en donde descubrió que los educadores que involucran a los estudiantes en actividades de diálogo sobre identidad étnica deben tener cuidado de establecer las reglas básicas para la discusión y dirigir las discusiones de una manera que anime a los estudiantes a analizar y pensar críticamente. En este estudio, los profesores y los estudiantes presentaron los temas de discusión; los estudiantes tuvieron la oportunidad de debatir cuestiones relacionadas con la raza, el origen étnico y otros temas vinculados.

De igual manera, Rodríguez-García *et al*. (2019), en el contexto español, diseñaron e implementaron un modelo de experiencia intercultural a través de la tecnología que pueda satisfacer la necesidad de que el alumnado desarrolle una comprensión de su ambiente escolar multicultural, obteniendo resultados favorables por parte de los participantes de educación inicial. En clave regional, se identificaron estudios de algunos países como el caso de la revisión sistemática realizada por Paredes y Carcausto (2022), que revela un incremento en la inclusión de la interculturalidad en la educación básica de países de Latinoamérica, desde el objetivo central de suprimir toda forma de discriminación y el uso de la mirada intercultural como herramienta para un cambio de paradigma.

Los estudios recientes sobre formación docente intercultural en América Latina evidencian que, pese a los avances normativos y curriculares, persisten tensiones significativas entre los propósitos formativos y las prácticas reales. Por ejemplo, Chávez-Gonzales y Sánchez-Aguirre (2025) identifican en instituciones de formación EIB del Perú una tendencia predominante hacia una interculturalidad funcional, centrada en la lengua y las expresiones culturales visibles, con riesgos de folclorización y limitada problematización de las desigualdades. En un plano más amplio, Chávez-Gonzales *et al*. (2025) resaltan que la formación docente intercultural en la región se configura como un campo emergente atravesado por disputas epistémicas y políticas, donde coexisten enfoques críticos orientados a la justicia social con perspectivas más normativas o declarativas. En conjunto, estos trabajos muestran que la consolidación de una interculturalidad crítica sigue siendo un desafío estructural, tanto en la formación inicial como en los programas universitarios; situación que dialoga directamente con las problemáticas abordadas en el presente estudio.

En Cuba, la investigación de León *et al*. (2020), realizada con docentes de las carreras de Psicología Pedagógica y Enseñanza Especial, reveló un importante desconocimiento de la interculturalidad como un pilar fundamental para la práctica pedagógica. Esto evidenció que la formación docente en educación intercultural es importante. De igual manera, en México, Hinojosa-Pareja y López López (2016) observaron que las actitudes hacia la diversidad cultural mejoran y pueden predecirse, en parte, por el comportamiento. Afirma que la preparación docente para la diversidad cultural tiene un impacto significativo en la modificación de las nociones y las creencias preconcebidas, genera una comprensión más profunda de la cultura, significados más amplios de la enseñanza en contextos multiculturales y fomenta el surgimiento de una conciencia crítica. Los futuros educadores tienen una mejor comprensión cognitiva de los conceptos de educación intercultural, lo que eleva su nivel de competencia intercultural, así se observa con el uso del cine como herramienta de reflexión y construcción de empatía en un curso sobre educación intercultural. Este enfoque ayudó a comprender de mejor manera, particularmente para los estudiantes que han tenido poco contacto con personas de otras culturas.

Varios estudios fueron realizados en Chile, como el caso del trabajo de Sánchez Espinoza *et al*. (2018), quienes trabajaron con estudiantes de las carreras de pedagogía de una universidad chilena, donde encontraron que la mayoría de los participantes consideraba no poseer un conocimiento adecuado para desempeñarse profesionalmente en un contexto de diversidad cultural. Esto destacó, nuevamente, la necesidad de mejorar las políticas institucionales destinadas a una formación pertinente respecto al contexto de diversidad cultural en la región.

Otro estudio realizado en Chile (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2019) destaca que la universidad debería adoptar una definición teórica del concepto de *interculturalidad* y su relación con la educación, que responda al cómo se implementará, para quiénes, en

qué niveles del sistema de educación chileno y con qué sustentos epistemológicos se pensará la formación inicial de docentes. Para estos autores, la interculturalidad implica la inclusión de diferentes perspectivas culturales en el proceso educativo y la promoción de una educación que sea relevante y significativa para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural.

Así mismo, Quintriqueo *et al*. (2014) revelaron que la educación intercultural bilingüe chilena históricamente se ha creado para los pueblos indígenas; la escolarización se ha pensado, sobre todo, como una estrategia instrumental de los Estados-nación para sostener los procesos coloniales de dominación, particularmente en las instituciones educativas. Por lo tanto, considerar críticamente la interculturalidad significa concebirla como un proyecto que necesita construirse en términos de ética, política y conocimiento para transformar las estructuras subyacentes que sustentan la desigualdad y la asimetría en la sociedad y que se refuerzan a través de la educación.

Asimismo, algunos estudios realizados en Ecuador se identificaron con el desarrollo de las competencias interculturales. Por ejemplo, Espinoza-Freire (2020) buscó medir las competencias interculturales en estudiantes que se formaban para ser docentes de Educación Básica, donde se encontró una actitud positiva y una percepción adecuada del tratamiento de la dimensión intercultural en el aula de clase. De manera similar, Espinoza-Freire y León-González (2021) realizaron una investigación con el objetivo de analizar las competencias interculturales en docentes de Educación Básica en Machala, donde los participantes reportaron tener conocimientos y sensibilidad respecto a su ambiente multicultural, pero —a su vez— indicaron limitaciones importantes en cuanto a metodología y competencias interculturales. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Ormaza-Basurto y Zambrano-Montes (2022) donde docentes y estudiantes de Bachillerato de Chone reportan un manejo adecuado del concepto de *interculturalidad*, pero limitaciones importantes para aplicarlo en el aula de clase, reflejadas en el déficit al seleccionar y ejecutar estrategias didácticas que contemplen una participación estudiantil realmente intercultural.

Los estudios recientes sobre interculturalidad en la educación superior ecuatoriana coinciden en que las transformaciones normativas no han sido suficientes para modificar las lógicas coloniales que todavía estructuran los modelos pedagógicos y las relaciones institucionales. Desde una perspectiva crítica, Arteño *et al*. (2024) evidencian que, pese al reconocimiento legal de la plurinacionalidad, los currículos universitarios continúan reproduciendo epistemes monoculturales que limitan el diálogo de saberes y obstaculizan la participación plena de los estudiantes indígenas. De manera complementaria, Ilaquiche y Alvarado (2023) muestran que estas tensiones se extienden al campo jurídico y a la interpretación de derechos. Subrayan que la ausencia de prácticas interculturales consolidadas deriva en barreras lingüísticas, desigualdades en el acceso y una débil formación docente.

El estudio de Chamorro (2022), cuyo objetivo fue evaluar las competencias interculturales de los docentes de entidades educativas religiosas en el Ecuador, evidencian que las competencias interculturales incluyen habilidades como la empatía, la tolerancia, la flexibilidad, la capacidad de adaptación, la comunicación intercultural, la resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo en contextos culturales diversos. Estas habilidades son esenciales para fomentar la convivencia armónica y el entendimiento mutuo entre personas de diferentes culturas, además de promover la inclusión y la equidad en contextos educativos y sociales.

En Ambato, Yungán y Jordán (2017) aplicaron un estudio en el que buscaron analizar la percepción de la diversidad cultural en docentes y estudiantes de la carrera de Educación Básica. Como resultado, se evidenció la necesidad de fortalecer la interculturalidad de manera que no se abarque únicamente a los pueblos indígenas, afrodescendientes o mestizos, sino que se puedan adaptar las carreras de manera que se tome en cuenta la diversidad cultural de los actores educativos.

En Cuenca, Ochoa-Álvarez *et al*. (2022) aplicaron una encuesta a docentes de una institución educativa local. Identificaron que la mayoría de los docentes desconocía metodologías de enseñanza que estimen la diversidad cultural. Por lo tanto, no le daban mayor importancia a este componente.

En cuanto al componente de interculturalidad en carreras relacionadas con la educación de distintas especialidades, el objetivo —de acuerdo con la literatura— también se centra en abordar un enfoque que desarrolle en los estudiantes una actitud alejada del etnocentrismo (Romero, 2022). En el caso de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, una investigación (Álvarez, 2019) destaca la importancia de desarrollar la competencia intercultural de manera transversal desde la Educación Inicial hasta el fin del Bachillerato.

En síntesis, la interculturalidad debe utilizarse en los programas de formación docente con el objetivo de fomentar el diálogo entre estudiantes de diversas sociedades y orígenes culturales, superar la linealidad del monoculturalismo, erradicar el carácter colonial de la acción educativa y combatir el racismo y la discriminación. En tal sentido, el pensamiento crítico, el diálogo y el trabajo en equipo son componentes esenciales de una formación eficaz. Los estudios analizados evidencian que no hay estudios comparativos que analicen los conocimientos y las competencias interculturales que tienen los estudiantes de Educación Básica frente a los de especialidad de las facultades de educación en el Ecuador.

## Materiales y métodos

Con un enfoque cuantitativo, el presente estudio se caracteriza por ser transversal y analítico. En consecuencia, se adopta un diseño de investigación relacional (Cabrera-Tenecela, 2023), cuyo propósito es contrastar los niveles de conocimiento y competencias

de docentes y estudiantes de carreras de Educación General Básica (EGB) y de carreras de especialidad.

Participaron 275 estudiantes y 65 docentes de tres universidades públicas que ofrecen formación pedagógica en diversas áreas. Los estudiantes tenían una edad promedio de 23.54 años (desviación estándar = 3.11 años), con edades que oscilan principalmente entre los 18 y 42 años. Los docentes tenían una edad promedio de 47.63 años (desviación estándar = 9.74 años), con edades que variaron entre los 28 y 66 años.

En cuanto al género, se observó que el 70 % de los estudiantes eran mujeres, mientras que entre los docentes la proporción era del 52.3 %. Con respecto a la etnia, la mayoría de los participantes se autoidentificó como mestizo (92 % de los estudiantes y 95 % de los docentes), mientras que el resto se autoidentificó como afroecuatorianos, indígenas o blancos.

La universidad que aportó la mayor muestra fue la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), con el 38 % de los estudiantes y el 44 % de los docentes. En cuanto a las carreras, se observó la presencia de estudiantes de todas las carreras, siendo la Educación Básica la que agrupó al 25 % de los datos. Las otras carreras tuvieron una presencia que varió entre el 2 % y el 17 %.

**Tabla 1. Perfil de los participantes del estudio**

| | | **Estudiantes (n = 516)** | | **Docentes (n = 122)** | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Edad** | 18-21 años | 59 | 21.5 | - | - |
| | 22-25 años | 163 | 59.3 | - | - |
| | 26-29 años | 43 | 15.6 | 1 | 1.5 |
| | 30-39 años | 9 | 3.3 | 16 | 24.6 |
| | 40-49 años | 1 | .4 | 20 | 30.8 |
| | 50-59 años | - | - | 20 | 30.8 |
| | 60-66 años | - | - | 8 | 12.3 |
| | | | | | |
| **Sexo** | Hombre | 83 | 30.2 | 34 | 52.3 |
| | Mujer | 192 | 69.8 | 31 | 47.7 |
| | | | | | |
| **Etnia** | Mestizo | 253 | 92.0 | 62 | 95.4 |
| | Indígena | 20 | 7.3 | 1 | 1.5 |
| | Blanco | 2 | .7 | 1 | 1.5 |
| | Afroecuatoriano | 2 | 0.4 | 1 | 1.5 |
| | | | | | |
| **Universidad** | Universidad Estatal de Bolívar (UEB) | 87 | 31.6 | 23 | 35.4 |
| | Universidad de Cuenca (U Cuenca) | 84 | 30.5 | 11 | 16.9 |
| | UNACH | 104 | 37.8 | 31 | 47.7 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Carrera** | Educación Básica | 124 | 45.1 | 28 | 43.1 |
| | Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales | 37 | 13.5 | 11 | 16.9 |
| | Pedagogía de la Lengua y Literatura | 68 | 24.7 | 8 | 12.3 |
| | Pedagogía de las Artes y las Humanidades | 32 | 11.6 | 7 | 10.8 |
| | Pedagogía de la Matemática y la Física | 0 | 0 | 7 | 10.8 |
| | Pedagogía de la Química y Biología | 14 | 5.1 | 4 | 6.2 |

**Fuente:** *elaboración propia*

En cuanto al instrumento, se empleó un cuestionario diseñado por los autores, el cual evalúa 11 criterios asociados con la interculturalidad: siete relacionados con conocimientos y cuatro vinculados con competencias. La escala de valoración utilizada fue tipo Likert de 1 a 7 puntos (1 = nunca; 2 = casi nunca; 3 = muy pocas veces; 4 = aproximadamente la mitad de las veces; 5 = con frecuencia; 6 = casi siempre; 7 = siempre). Para cada criterio se elaboraron preguntas específicas. Por ejemplo, en el primer ítem, referido a sujetos y temas, se indagó sobre los saberes de distintos grupos socioculturales (C1 en los resultados), detallando categorías como pueblos afrodescendientes, indígenas, mestizos, migrantes, subculturas urbanas, movimientos feministas, ambientalistas o lenguas nativas. De manera similar, en el ítem correspondiente al conocimiento sobre interculturalidad (P1) se incluyeron aspectos como diversidad cultural, inclusión, justicia social, enfoque de género, derechos de la naturaleza, investigaciones sobre los saberes de pueblos y nacionalidades, diálogo de saberes, entre otros.

La estructura del cuestionario fue validada mediante el análisis factorial confirmatorio, cuyos resultados —en términos de ajuste— proceden de un estudio metodológico complementario, desarrollado con objetivos distintos a los del presente trabajo y todavía inédito. Sin embargo, en términos de fiabilidad es importante manifestar que, en el presente estudio, cada uno de los criterios expuestos en los resultados mantuvo una consistencia interna con un coeficiente de fiabilidad omega de McDonald (ω) entre 0.70 y 0.85.

Los resultados se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS versión 26 (Field, 2018). Se utilizó la prueba de t de student con un nivel de significancia del 5 % para comparar las puntuaciones de los estudiantes y docentes de EGB con los de especialidad. Para presentar los resultados de una manera visual y fácil de interpretar, se

crearon diagramas de barras de error que muestran los promedios de puntuaciones de los estudiantes y docentes en cada una de las competencias interculturales evaluadas. Estos diagramas de barras de error también indican el margen de error en las puntuaciones promedio con un intervalo de confianza al 95 %, lo que permite contrastar los resultados (Dunlap y May, 1989).

## Resultados y discusión

Este apartado se organiza en tres partes. La primera compara a estudiantes, la segunda compara a docentes y la tercera compara a estudiantes con docentes respecto a los 11 promedios estudiados, siete para conocimientos y cuatro para competencias interculturales.

### Estudiantes de dos áreas

En lo que respecta a los conocimientos interculturales, se observa que, al comparar a los estudiantes de la carrera de Educación Básica con los estudiantes de carreras de especialidad, se observó que los primeros reportaron una mayor inclusión de saberes de grupos socioculturales y temas interculturales en su formación, tal como se observa en la Tabla 2 (C1 y C2). Además, ambos grupos valoraron de manera similar la cátedra integradora, la inclusión de problemas comunitarios en actividades de vinculación y en las prácticas preprofesionales (C3 a C5). En cuanto a la importancia dada a los eventos interculturales en actividades extracurriculares, ambos grupos recibieron una alta valoración (C6), aunque los estudiantes de la carrera de Educación Básica reportaron una mayor incorporación de los saberes de estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas en su formación en comparación con los estudiantes de especialidad (C7). En definitiva, existen tres de siete aspectos que favorecen a la Educación Básica sobre la especialidad a los que se acompaña con un asterisco (sig. < 0.05).

Pese a no haber diferencias significativas ($p > 0.05$) en las competencias interculturales, según los datos presentados, se observa que los estudiantes de EGB tienen un conocimiento ligeramente mayor sobre los saberes y las epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas, así como mejores destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural en comparación con los estudiantes de especialidad. Sin embargo, ambos grupos tienen destrezas similares para identificar situaciones discriminatorias y para la mediación intercultural en el aula y el contexto escolar. En consecuencia, conviene señalar que los estudiantes de la carrera de Educación Básica tienen una ligera ventaja con respecto al conocimiento. Sin embargo, dicha ventaja se diluye cuando se incorpora la autovaloración de las competencias.

**Tabla 2. Promedio de las dimensiones de conocimientos y competencias interculturales de estudiantes**

| | EGB (124) | | Especialidad (n = 151) | | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| | Media | Desv. Est. | Media | Desv. Est. | |
| **Conocimientos** | | | | | |
| **C1.** Se incluyeron saberes de grupos socioculturales en la formación | 3.74 | 1.22 | 3.41 | 0.87 | 0.010* |
| **C2.** Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas | 4.61 | 1.26 | 4.19 | 1.15 | 0.004* |
| **C3.** La cátedra integradora aportó en articulación y comprensión de la diversidad | 4.51 | 1.32 | 4.45 | 1.17 | 0.672 |
| **C4.** Los problemas comunitarios fueron parte de las actividades de vinculación | 4.79 | 1.37 | 4.62 | 1.34 | 0.295 |
| **C5.** Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales | 5.82 | 1.14 | 5.69 | 1.12 | 0.322 |
| **C6.** Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares | 5.61 | 1.38 | 5.45 | 1.23 | 0.315 |
| **C7.** Se incorporaron saberes de los estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas | 4.53 | 1.38 | 4.05 | 1.22 | 0.002* |
| **Competencias** | | | | | |
| **P1.** Tiene conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas | 3.97 | 1.01 | 3.86 | 0.95 | 0.337 |
| **P2.** Tiene destrezas para identificar situaciones discriminatorias | 4.62 | 1.05 | 4.65 | 0.98 | 0.798 |
| **P3.** Tiene destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural | 4.51 | 1.00 | 4.46 | 0.90 | 0.691 |
| **P4.** Tiene destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar | 4.65 | 0.94 | 4.69 | 0.96 | 0.682 |

** $p < 0.05$*

**Fuente:** *elaboración propia*

### Docentes de dos áreas

Respecto al conocimiento, no se observaron diferencias entre los docentes de la carrera de Educación Básica y los de las carreras de especialidad, pues en todos los casos la significancia obtuvo un $p > 0.05$. Aunque los promedios son similares, la desviación estándar de C1 es significativamente mayor que la de C7, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas de los participantes en C1. El promedio de C2 es significativamente mayor que el de C6, lo que indica que se incluyeron más temas

interculturales en las asignaturas que en las actividades extracurriculares. Además, la desviación estándar de C6 es mayor, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas de los participantes en C6. El promedio de C4 es significativamente mayor que el de C3, lo que demuestra que los problemas comunitarios fueron más parte de las actividades de vinculación que de la cátedra integradora. Además, la desviación estándar de C4 es menor, lo que sugiere que hay menos variabilidad en las respuestas de los participantes en C4. El promedio de C4 es significativamente mayor que el de C5, lo que indica que los problemas comunitarios fueron más parte de las actividades de vinculación que de las prácticas preprofesionales. Además, la desviación estándar de C5 es mayor, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas de los participantes en C5.

Tampoco se encontró diferencias con respecto a las competencias interculturales. Se puede observar que el promedio más alto es el de P4, seguido por P1, P2 y P3 en ese orden. Esto indica que los docentes parecen tener mejor desempeño en cuanto a las destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar, y en el conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas. Por otro lado, las destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural parecen ser las que los estudiantes tienen menos desarrolladas en promedio. Sin embargo, es menester insistir que entre docentes no existen diferencias significativas en materia de conocimientos y competencias interculturales.

**Tabla 3. Promedio de las dimensiones de conocimientos y competencias interculturales de docentes**

| | **EGB (28)** | | **Especialidad (n = 37)** | | **Sig.** |
|---|---|---|---|---|---|
| | Media | Desv. Est. | Media | Desv. Est. | |
| **Conocimientos** | | | | | |
| **C1.** Se incluyeron saberes de grupos socioculturales en la formación | 3.77 | 1.62 | 3.82 | 1.43 | 0.902 |
| **C2.** Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas | 4.91 | 1.46 | 4.95 | 1.42 | 0.907 |
| **C3.** La cátedra integradora aportó en articulación y comprensión de la diversidad | 3.42 | 1.41 | 3.17 | 1.47 | 0.489 |
| **C4.** Los problemas comunitarios fueron parte de las actividades de vinculación | 4.34 | 1.31 | 4.38 | 1.65 | 0.917 |
| **C5.** Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales | 2.93 | 1.46 | 3.25 | 1.60 | 0.413 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **C6.** Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares | 3.95 | 2.02 | 3.97 | 1.85 | 0.972 |
| **C7.** Se incorporaron saberes de los estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas | 3.84 | 0.94 | 4.04 | 1.03 | 0.435 |
| **Competencias** | | | | | |
| **P1.** Tiene conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas | 4.54 | 0.97 | 4.61 | 0.89 | 0.759 |
| **P2.** Tiene destrezas para identificar situaciones discriminatorias | 4.30 | 0.95 | 4.18 | 1.17 | 0.638 |
| **P3.** Tiene destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural | 4.15 | 1.65 | 4.09 | 1.27 | 0.849 |
| **P4.** Tiene destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar | 4.80 | 0.86 | 4.80 | 1.00 | 1.000 |

**Fuente:** *elaboración propia*

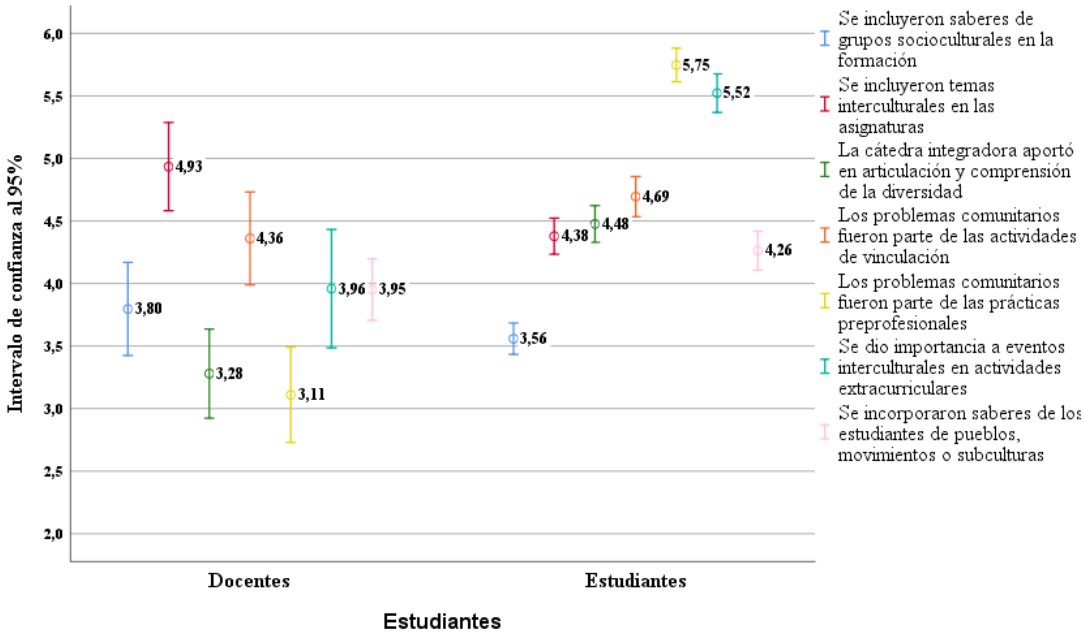
### Docentes frente a estudiantes

Por otro lado, se analizó la percepción de los estudiantes y los profesores con respecto a los conocimientos interculturales. En cuanto a la inclusión de saberes y temas interculturales en la formación, así como su contribución en la comprensión y articulación de la diversidad y su inclusión en actividades de vinculación y prácticas preprofesionales y la importancia dada a eventos interculturales en actividades extracurriculares.

Los resultados indican que los estudiantes y profesores reportaron puntuaciones similares en la inclusión de saberes de grupos socioculturales en la formación, pero los profesores reportaron una mayor inclusión de temas interculturales en las asignaturas que los estudiantes. Los estudiantes reportaron una mayor contribución de la cátedra integradora en la comprensión y articulación de la diversidad que los profesores, y también una mayor inclusión de problemas comunitarios en las actividades de vinculación y en las prácticas preprofesionales que los profesores.

Finalmente, los estudiantes reportaron una mayor importancia dada a eventos interculturales en las actividades extracurriculares y los saberes de los pueblos que los profesores. Por lo expuesto, los docentes reportan una mayor incorporación de temas interculturales en las asignaturas, mientras que los estudiantes perciben una mayor contribución de la cátedra integradora y la vinculación con problemáticas concretas y extracurriculares.

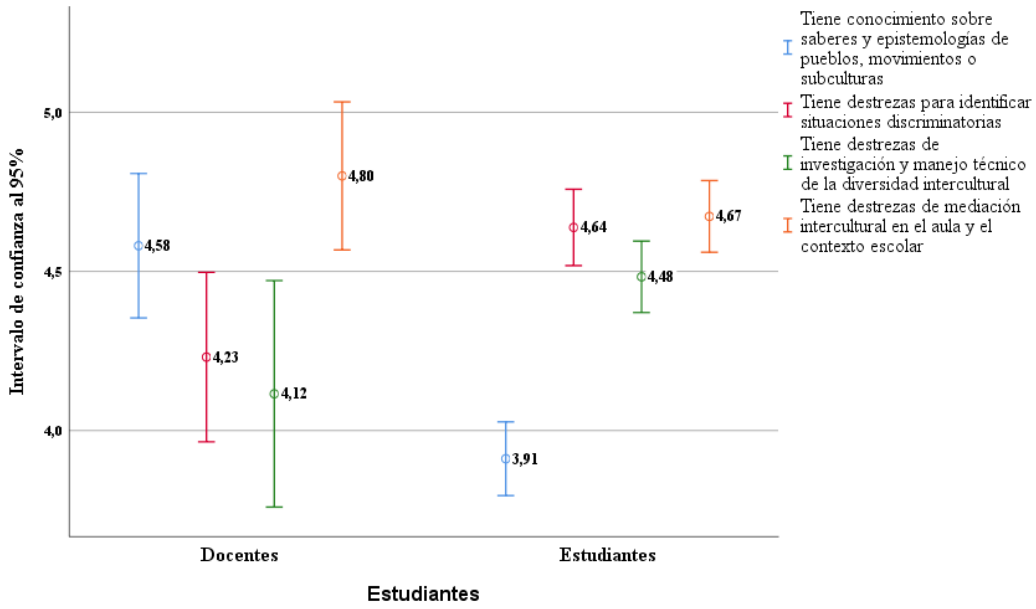
**Figura 1. Diagrama de barras de error de los promedios de conocimientos de los docentes y los estudiantes**




**Fuente:** *elaboración propia*

Del mismo modo, se analizaron los resultados de las competencias interculturales. Los puntajes de los estudiantes indican valores más altos respecto a las habilidades en relación con la investigación y el manejo técnico de la diversidad intercultural y al identificar situaciones discriminatorias. Por otro lado, los docentes reflejan un puntaje mayor en conocimientos sobre saberes y epistemologías de los pueblos, movimientos o subculturas. Las destrezas de mediación son similares en ambos grupos. En concreto, los estudiantes autoevalúan con mayores competencias en investigación, manejo técnico de la diversidad e identificación de situaciones discriminatorias, mientras que los docentes se ven a sí mismos con un mayor dominio de saberes y epistemologías de los pueblos.

**Figura 2. Diagrama de barras de error de los promedios de competencias de los docentes y los estudiantes**




**Fuente:** *elaboración propia*

## Discusión

Los resultados de este estudio muestran que, aunque no se observan diferencias significativas en el nivel general de competencias interculturales entre los grupos analizados, los estudiantes de la carrera de Educación Básica reportan una mayor presencia de contenidos interculturales en su formación inicial. Si bien esta diferencia no puede atribuirse directamente a un factor específico, puede dialogar con lo señalado por Walsh (1998), quien describe cómo los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe y del MOSEIB introdujeron tempranamente principios de reconocimiento cultural en la educación ecuatoriana. Sin establecer una relación causal, esta perspectiva permite situar el hallazgo dentro de un proceso histórico más amplio en el que la interculturalidad ha tenido mayor presencia en ciertos niveles de formación docente que en otras trayectorias académicas.

Los hallazgos de esta investigación convergen con los planteamientos críticos de Arteño *et al*. (2024) y de Ilaquiche y Alvarado (2023), al evidenciar que la interculturalidad universitaria continúa enfrentando tensiones estructurales entre el reconocimiento normativo y su aplicación real. En línea con estos autores, los resultados muestran que la falta de formación docente especializada, la persistencia de enfoques pedagógicos monoculturales y la limitada participación de los actores comunitarios siguen condicionando la implementación efectiva de la interculturalidad. El estudio confirma que los desafíos no son únicamente administrativos o curriculares, sino también epistémicos y pedagógicos, reforzando la necesidad de avanzar hacia modelos institucionales que superen la dimensión declarativa de la normativa e impulsen prácticas más coherentes con la diversidad del contexto ecuatoriano.

Los resultados de este estudio muestran que, aunque las percepciones sobre la interculturalidad son mayoritariamente favorables, las competencias técnicas necesarias para su aplicación —particularmente las relacionadas con investigación y manejo metodológico de la diversidad— presentan niveles más bajos. Este patrón coincide con la literatura reciente (Espinoza-Freire, 2020; Espinoza-Freire y León-González, 2021; Ormaza-Basurto y Zambrano-Montes, 2022; Chávez-Gonzales y Sánchez-Aguirre), que advierte que la valoración positiva de la interculturalidad no siempre se acompaña de una formación suficientemente sólida para operativizarla en la práctica. Así, las brechas detectadas en este estudio se inscriben en una tendencia ya documentada, donde el reconocimiento discursivo de la interculturalidad supera su apropiación metodológica y pedagógica.

En el caso del profesorado, la ausencia de diferencias significativas entre quienes enseñan en Educación Básica y quienes lo hacen en áreas de especialidad coincide con las tendencias identificadas en la región. León *et al*. (2020) evidencian que, incluso en las carreras estrechamente vinculadas con la labor pedagógica —como Psicología Educativa y Educación Especial en Cuba— persiste un limitado reconocimiento de la interculturalidad como un componente central de la práctica docente. Esto sugiere que la formación inicial en América Latina, incluido Ecuador, continúa sin consolidar un enfoque intercultural robusto, situación que también se expresa en Chile, donde Sánchez Espinoza *et al*. (2018) encontraron que la mayoría de los estudiantes de pedagogía no se sienten preparados para enfrentar contextos culturalmente diversos.

La variabilidad observada en este estudio respecto a las actividades extracurriculares y de vinculación se expresa en las diferencias claras entre los estudiantes y los docentes. Mientras los estudiantes otorgan mayor importancia a los eventos interculturales y reconocen en la vinculación con problemáticas comunitarias un aporte significativo a su comprensión de la diversidad, los docentes tienden a relegar estos espacios, privilegiando la incorporación de contenidos interculturales dentro de las asignaturas formales. Esta disparidad coincide con lo señalado por Ochoa-Álvarez *et al*. (2022), quienes advierten que, ante la falta de metodologías claras para trabajar la diversidad cultural, las prácticas extracurriculares suelen ocupar un lugar marginal en la labor docente. Los resultados del presente estudio sugieren, en esa línea, que la transversalización normativa de la interculturalidad convive todavía con las limitaciones para su articulación sistemática en ámbitos no curriculares, lo que refleja tensiones estructurales ya documentadas en la región.

En un plano más amplio, los resultados reafirman lo planteado por Paredes y Carcausto (2022), quienes destacaron que la inclusión de la interculturalidad en la educación básica latinoamericana ha avanzado, pero con un énfasis más retórico que metodológico. En este sentido, si bien los estudiantes de la carrera de Educación Básica reportan mayores niveles de exposición a los contenidos interculturales, ello no necesariamente se traduce en un desarrollo pleno de competencias aplicables en el aula o

en escenarios de resolución de conflictos. Así, los hallazgos del presente trabajo invitan a pensar, como proponen Quintriqueo *et al*. (2014), en la necesidad de superar las visiones funcionales o superficiales de la interculturalidad, para avanzar hacia una perspectiva crítica que cuestione las estructuras de desigualdad y colonialidad todavía presentes en la formación docente.

Por último, al situar los resultados de esta investigación en el marco de la educación superior intercultural, se confirma lo señalado por Krainer (2023) y De Sousa Santos (2010): la universidad constituye un espacio estratégico para descolonizar los saberes y promover un diálogo equitativo entre las culturas. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que esta meta aún se encuentra en construcción, pues tanto los estudiantes como los docentes se mueven entre avances en la incorporación conceptual de la interculturalidad y las limitaciones en su puesta en práctica. El reto, por tanto, consiste en diseñar políticas formativas y curriculares que no solo incluyan la diversidad cultural como un contenido, sino que desarrollen efectivamente las competencias críticas y transformadoras en los futuros profesionales de la educación.

## Conclusiones

El estudio evidencia que los estudiantes de la carrera de Educación Básica presentan una mayor incorporación de saberes y temáticas interculturales en su formación en comparación con los estudiantes de carreras de especialidad. Esto confirma la relevancia de la interculturalidad como eje transversal en la formación docente, en línea con lo establecido en la normativa. Sin embargo, esta diferencia no se traduce en un desarrollo significativamente superior de competencias interculturales, lo que sugiere que la exposición a contenidos no basta por sí sola para consolidar las habilidades prácticas aplicables en contextos educativos diversos.

En el caso de los docentes, no se identificaron diferencias relevantes entre quienes trabajan en la carrera de Educación Básica y quienes se desempeñan en carreras de especialidad. Este resultado refleja una problemática regional: la interculturalidad sigue siendo reconocida en el plano discursivo, pero con limitaciones para su implementación metodológica y pedagógica. La variabilidad observada en torno a la valoración de actividades extracurriculares y de vinculación confirma que los esfuerzos institucionales aún no logran garantizar una formación docente plenamente coherente con las demandas de las sociedades culturalmente diversas.

De manera general, tanto estudiantes como docentes reportan conocimientos y actitudes favorables hacia la interculturalidad, especialmente en lo relacionado con la identificación de situaciones discriminatorias y la mediación en el aula. No obstante, persisten déficits en las competencias asociadas con la investigación y al manejo técnico de la diversidad cultural. Esto plantea la necesidad de robustecer la formación docente a través de programas curriculares y extracurriculares que integren la interculturalidad de

manera crítica y no meramente funcional para fomentar habilidades que transformen las prácticas y las estructuras que reproducen las desigualdades.

El desafío central radica en avanzar desde un reconocimiento declarativo de la interculturalidad hacia un ejercicio pedagógico crítico y transformador. Ello requiere no solo reforzar la preparación metodológica de los futuros docentes, sino también consolidar las políticas educativas y universitarias que sitúen la interculturalidad como un principio estructural de la calidad educativa y como condición indispensable para garantizar una educación más inclusiva, equitativa y socialmente pertinente.

## Referencias bibliográficas


Álvarez, A. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista Cedotic*, *4*(1), 222-245. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212

Arteño, R., Barba, E., Cazorla, A. y Illicachi, J. (2024). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *21*(41), 20-34. https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.547

Branch, A. (2021). Ethnic Identity Discourse in Intercultural Education. *Profesorado*, *25*(3), 69-89. https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V25I3.21634

Cabrera, F. y Japón, A. (2019). El estado de educación superior intercultural y bilingüe en el Ecuador. En E. Fabara, M. Villagómez, L. Hidalgo y M. Robalino (Comp.), *Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio* (pp. 263-280). Abya-Yala

Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, *3*(1), 37-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.8050508

Caral, N. y Chiliquinga, R. (2020). Entramado del conocimiento andino desde el concepto: Tupthaptaña Pacha en Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Scientific*, *5*(16), 352-371. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.19.352-371

Castillo, S. y Astudillo, R. (2020). La irrupción de la interculturalidad en la formación de docentes de educación básica: un modelo de lectura comprensiva desde otros marcos epistemológicos. En A. Ocampo y R. Sánchez (Eds.), *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp. 116-132). Ediciones CELEI.

Chávez-Gonzales, O. y Sánchez-Aguirre, F. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*, *17*(2), e001. https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0019

Chamorro, Á. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2), 1232-1250. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.180

Consejo de Educación Superior [CES]. (2013). *Reglamento de Régimen Académico. RPC-SE-13- No. 051-2013.* Consejo de Educación Superior https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur.* Instituto Internacional de Derecho y

Sociedad/Programa de Democracia y Transformación Global.
De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
Dunlap, W. y May, J. (1989). Judging statistical significance by inspection of standard error bars. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *27*(1), 67-68. https://doi.org/10.3758/BF03329900
Espinoza-Freire, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(2), 369-379. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218362020200000200369&script=sci_arttext&tlng=en
Espinoza-Freire, E. y León-González, J. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *CIT Información Tecnológica*, *32*(1), 187-198. https://doi.org/10.4067/s0718-07642021000100187
Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. ISEAT.
Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. S. e.
Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Descleé de Brouwer.
Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199-215. https://revistas.universidadmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1495
Hinojosa-Pareja, E. y López López, M. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia*, *71*, 89-110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352016000200089&script=sci_arttext
Ilaquiche, R. y Alvarado, D. (2023). La Educación Intercultural en el Ecuador de frente a las normativas que la regulan. *Revista Conrado*, *19*(3), 578-586. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3544
Krainer, A. (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador*. Flacso.
Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, *46*(184), 55-76. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002
León, D., Remedios, J. y Neira, J. (2020). La actuación profesional de los docentes universitarios y su preparación para la educación intercultural. *Gaceta médica espirituana*, *22*(2), 84-100. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1608-89212020000200084&script=sci_arttext&tlng=en
Mato, D. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias.* Universidad Nacional de Tres de Febrero.
Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
Ochoa-Álvarez, G., Álvarez-Santana, C. y Toledo-Moncayo, C. (2022). Estrategias metodológicas y las prácticas interculturales en Educación Básica. *CIENCIAMATRIA*, *8*(2), 482-501. https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.722
Ormaza-Basurto, P. y Zambrano-Montes, L. (2022). La educación intercultural y estrategias y creativas en el subnivel bachillerato del circuito C05 del cantón Chone. *Dominio de las Ciencias*, *8*(2), 664-681. https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2777
Ortiz-Velosa, E. y Arias-Ortega, K. (2019). Being Mapuche in the University: Entry conditions to the initial teacher training, la Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, *23*(1), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.1
Paredes, A. y Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica

latinoamericana: una revisión sistematizada. *Chakiñan*, *17*, 203-216. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Pena-Cortes, F. (2014). Teaching training in intercultural education in Latin America. The Chilean case. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *17*(2), 201-217. https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021

Rodríguez, I. (2015). Sociedad del conocimiento y competencias digitales de los docentes. En F. Santillán (Coord.). *Investigaciones educativas en Iberoamérica* (pp. 121-130). Cenit.

Rodríguez-García, A., Hinojo-Lucena, F. y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Educar*, *55*(1), 59-77. https://doi.org/10.5565/rev/educar.966

Romero, Y. (2022). Carmen Conde y su experiencia melillense (1914-1920). Una propuesta literaria para trabajar la interculturalidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura de ESO y Bachillerato. *Ogigia*, *31*, 133-154. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8547293

Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C. y Mamani Morales, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de Los estudiantes de Carreras DE pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo Andino*, *57*, 21-38. https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300021

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, *12*, 119-128. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8810593

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). UASB/Abya-Yala.

Walsh, K. (2012). Interculturalidad y decolonialidad. *Visão Global*, *15*(1-2), 61-74. https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412

Yungán, R. y Jordán, C. (2017). La percepción de la diversidad cultural en estudiantes y docentes de la Carrera en Educación Básica. *Revista Publicando*, *4*(12), 132-147. https://www.revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/646