



Inclusión y diversidad cultural: relación entre las prácticas inclusivas y los conocimientos sobre interculturalidad

Inclusion and cultural diversity: the relationship between inclusive practices and knowledge about interculturality

-  Romero Suárez, Diego Fernando¹
<https://orcid.org/0009-0008-6203-1407>
romero_suarez_diego@antonioneumane.edu.ec
Unidad Educativa Antonio Neumane
Ecuador
-  Rojas Rojas, Eduardo Fabricio²
<https://orcid.org/0009-0004-6619-0342>
edufarojas@gmail.com
Unidad Educativa CEPE
Ecuador
-  Ullauri García, Darwin Javier³
<https://orcid.org/0009-0003-9719-9000>
darwinjavierullauri1@gmail.com
Unidad Educativa Fiscomisional Fe y Alegría
Ecuador
-  Loor Rojas, Kenner Andrés⁴
<https://orcid.org/0009-0006-3495-0567>
andresloor900@gmail.com
Unidad Educativa San Pedro de Valle Hermoso
Ecuador
-  Enriquez Martínez, Melba Elisa⁵
<https://orcid.org/0009-0008-8138-3299>
elisita.enriquez@gmail.com
Unidad Educativa 26 de Septiembre
Ecuador
-  Muñoz Enríquez, Kevin Andrés⁶
<https://orcid.org/0000-0001-6835-8007>
kamunoze@pucesd.edu.ec
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
Ecuador

¹Autor de correspondencia.

Recibido: 2025-06-05 / **Aceptado:** 2025-06-28 / **Publicado:** 2025-08-30

Forma sugerida de citar: Romero Suárez, D. F., Rojas Rojas, E. F., Ullauri García, D. J., Loor Rojas, K. A., Enriquez Martínez, M. E., & Muñoz Enríquez, K. A. (2025). Inclusión y diversidad cultural: relación entre las prácticas inclusivas y los conocimientos sobre interculturalidad. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(2), 88-98. <https://doi.org/10.69516/t2cqfc96>

Resumen:

En la educación del siglo XXI, las prácticas inclusivas resultan fundamentales para garantizar que todos los estudiantes, con sus diferencias y particularidades, accedan a una educación justa y sin exclusión. En este contexto, el presente estudio analizó la relación entre dichas prácticas y el conocimiento sobre interculturalidad en la Unidad Educativa Kolping, en Santo Domingo de los Tsáchilas, durante el período 2024-2025. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 250 estudiantes de bachillerato, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Asimismo, las prácticas inclusivas se evaluaron a través de dos dimensiones pedagógicas y de participación, mientras que los conocimientos sobre interculturalidad se midieron en sus aspectos teóricos y aplicados. Posteriormente, se analizaron con SPSS utilizando estadística descriptiva y pruebas de normalidad para determinar el coeficiente de correlación más adecuado. Finalmente, los resultados evidenciaron una mejora significativa en la implementación de prácticas inclusivas y un aumento en los conocimientos aplicados sobre interculturalidad. Por tanto, se concluyó que fortalecer estas estrategias favorece una educación más equitativa y sensible a la diversidad cultural, recomendando continuar con investigaciones que permitan evaluar su sostenibilidad a largo plazo.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Interculturalidad.

Abstract:

In 21st-century education, inclusive practices are essential to ensure that all students, with their differences and particularities, have access to a fair and inclusive education. In this context, this study analyzed the relationship between these practices and knowledge about interculturality at the Kolping Educational Unit in Santo Domingo de los Tsáchilas during the 2024-2025 period. To this end, a quantitative approach was adopted, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 250 high school students, selected through non-probabilistic convenience sampling. Likewise, inclusive practices were evaluated through two dimensions: pedagogy and participation, while knowledge about interculturality was measured in its theoretical and applied aspects. Subsequently, they were analyzed with SPSS using descriptive statistics and normality tests to determine the most appropriate correlation coefficient. Finally, the results showed a significant improvement in the implementation of inclusive practices and an increase in applied knowledge about interculturality. Therefore, it was concluded that strengthening these strategies promotes a more equitable and culturally sensitive education, recommending further research to evaluate their long-term sustainability.

Keywords: Education, Inclusion, Interculturality.





1. INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos actuales, la inclusión dejó de ser una opción para convertirse en una necesidad ineludible y estructural (Becerra, 2021). Las prácticas inclusivas, entendidas por Paz et al. (2022) como un conjunto de acciones pedagógicas, organizativas, administrativas y culturales; buscan garantizar la equidad en el acceso, permanencia y participación plena de todos los estudiantes, consolidándose como pilar de instituciones más democráticas y sensibles a la diversidad.

Esta necesidad no solo tiene respaldo teórico, sino también normativo a nivel internacional. Instrumentos como la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Martínez, 2021) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 (García et al., 2022), obligan a los Estados a garantizar una educación inclusiva y de calidad. Así, la inclusión educativa se entiende como un proceso integral de transformación cultural, pedagógica y evaluativa, que asegura no solo el ingreso al sistema, sino también la participación activa, el aprendizaje con sentido y el reconocimiento de las singularidades (UNESCO, 2020).

Sin embargo, los sistemas escolares aún enfrentan desafíos. Persisten estructuras rígidas, currículos estandarizados y culturas que privilegian ciertos saberes sobre otros, por lo que urge generar ambientes flexibles, empáticos y adaptativos que atiendan la heterogeneidad en términos de identidad, género, origen étnico, condición socioeconómica y trayectoria vital (UNESCO, 2020).

Este reto se complejiza al incorporar la dimensión intercultural, por ejemplo, en contextos como Ecuador, caracterizados por una diversidad étnica, lingüística y cultural, la inclusión debe abordarse desde una perspectiva intercultural crítica, no como simple coexistencia folclórica, sino como diálogo real de saberes, justicia cognitiva y reconocimiento de epistemologías históricamente marginadas (Mondaca & Aguirre, 2022).

En ese sentido, la interculturalidad exige repensar contenidos curriculares, métodos, evaluaciones y relaciones de poder en las aulas, validando los conocimientos ancestrales y comunitarios (Paredes & Carcausto, 2022). Así, no basta garantizar la presencia de estudiantes indígenas, afrodescendientes o rurales, sino integrar activamente sus identidades, lenguas y cosmovisiones (Casa et al., 2024).

Estudios recientes demuestran que las prácticas inclusivas con enfoque intercultural mejoran no solo el acceso, sino también el bienestar escolar y la calidad educativa para todos (Ramírez y Herrera, 2024). Sin embargo, muchas instituciones limitan la interculturalidad a celebraciones simbólicas, sin transformaciones estructurales (Paredes & Carcausto, 2022).

Por ello, se plantea que la inclusión debe ser situada, construida desde las realidades sociales y culturales específicas, como ocurre en Santo Domingo de los Tsáchilas, donde conviven pueblos tsáchilas, afrodescendientes, mestizos y migrantes. Aquí es indispensable repensar el sistema desde sus voces y saberes (Casa et al., 2024).

La inclusión plena requiere, además, descolonizar los currículos y metodologías, dando lugar a epistemologías indígenas, campesinas y afrodescendientes. Esta perspectiva propone





una transformación pedagógica que cuestione jerarquías y valore identidades, lenguas y territorios.

En síntesis, la inclusión intercultural es un horizonte en construcción que demanda voluntad política, formación docente y participación comunitaria para lograr escuelas verdaderamente críticas y emancipadoras. En este contexto, la presente investigación busca analizar la relación entre las prácticas inclusivas y el nivel de conocimientos sobre interculturalidad en estudiantes de la Unidad Educativa Kolping.

Para el alcance de este objetivo, se delimitaron dos variables centrales: prácticas inclusivas con dimensiones pedagógicas y de participación y nivel de conocimientos sobre interculturalidad con dimensiones teóricas y aplicadas. Así, la investigación pretende no solo establecer correlaciones, sino también reflexionar críticamente sobre las condiciones necesarias para avanzar hacia una educación equitativa y culturalmente pertinente.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología de este estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, pues se buscó medir de manera objetiva la relación entre dos variables: las prácticas inclusivas y el nivel de conocimientos sobre interculturalidad. Para ello, se optó por un diseño no experimental de tipo transversal, ya que las variables no fueron manipuladas, sino observadas en su contexto natural y en un único momento temporal.

Respecto al alcance, la investigación fue de tipo correlacional y descriptiva. Por un lado, permitió describir los niveles y dimensiones de cada variable; por otro, explorar la existencia y naturaleza de la relación entre ellas, sin pretender establecer causalidad.

La población estuvo conformada por 250 estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Kolping. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los estudiantes que voluntariamente aceptaron participar y se encontraban disponibles durante la recolección de datos. Si bien este tipo de muestreo no permite generalizar los resultados a toda la población educativa, resulta útil para aproximarse al fenómeno en el contexto específico.

Las variables se operacionalizaron en dos bloques principales. La variable "prácticas inclusivas" se dividió en dos dimensiones: prácticas pedagógicas inclusivas, que incluyen estrategias diferenciadas de enseñanza, adaptaciones curriculares y metodologías centradas en el estudiante; y estrategias de participación, entendidas como acciones para garantizar la inclusión activa de todos los estudiantes en la vida escolar. Por su parte, la variable "nivel de conocimientos sobre interculturalidad" se estructuró en dos componentes: conocimientos teóricos, que abarcan definiciones, marcos normativos y conceptos fundamentales; y conocimientos aplicados, que se refieren a la capacidad de actuar en contextos diversos, resolver conflictos interculturales y valorar las diferencias culturales desde la práctica.

Para la recolección de datos se elaboraron cuestionarios estructurados con escala tipo Likert de cinco puntos (de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). Estos cuestionarios fueron distribuidos mediante Google Forms y enviados a los estudiantes a través





del grupo institucional de WhatsApp, lo cual facilitó la participación y aseguró cobertura en los distintos paralelos.

Además, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de cada ítem. Posteriormente, se verificó su fiabilidad mediante análisis de consistencia interna, calculando los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, cuyos valores confirmaron una adecuada consistencia interna de las escalas utilizadas.

El análisis de los datos se realizó con el software *IBM SPSS Statistics* (versión 29.0). Inicialmente, se aplicó estadística descriptiva (frecuencias, medias y desviaciones estándar) para caracterizar las variables. Luego, se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov adecuada para muestras mayores a 50 para determinar la distribución de los datos. En función de estos resultados, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, apropiado para datos no paramétricos y escalas ordinales.

Finalmente, los resultados se interpretaron considerando tanto la magnitud de las correlaciones como su significancia estadística, lo cual permitió evaluar la existencia y la fuerza de la relación entre las prácticas inclusivas y el nivel de conocimientos sobre interculturalidad.

3. RESULTADOS

Los resultados descriptivos muestran un alto nivel de implementación de prácticas inclusivas (tabla 1), con una media general de 4.08 sobre 5. Las prácticas pedagógicas obtuvieron una media ligeramente superior ($M = 4.12$), lo que sugiere que los docentes de la Unidad Educativa Kolping aplican estrategias diferenciadas y adaptativas en sus procesos de enseñanza. Las estrategias de participación también muestran un nivel elevado ($M = 4.05$), lo cual indica un compromiso institucional con la integración activa de todos los estudiantes en la vida escolar.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de variable independiente.

Dimensión	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Prácticas pedagógicas inclusivas	250	4.12	0.48	2.80	5.00
Estrategias de participación	250	4.05	0.51	2.50	5.00
Total, prácticas inclusivas	250	4.08	0.46	2.65	5.00

Nota. Elaboración propia

En cuanto al conocimiento sobre interculturalidad (tabla 2), los estudiantes muestran un nivel general alto ($M = 4.00$), destacándose especialmente en los conocimientos aplicados ($M = 4.21$), lo cual indica que no sólo comprenden la teoría, sino que también la aplican en su





convivencia diaria. Este hallazgo sugiere que el enfoque intercultural ha sido trabajado con éxito en el currículo oculto y las interacciones cotidianas.

En contraste, los conocimientos teóricos tienen una media más baja ($M = 3.78$), lo que indica que aún existen oportunidades para fortalecer los aspectos conceptuales y normativos de la interculturalidad.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de variable dependiente.

Dimensión	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Conocimientos teóricos	250	3.78	0.59	2.00	5.00
Conocimientos aplicados	250	4.21	0.45	3.00	5.00
Total, conocimientos	250	4.00	0.41	2.85	5.00

Nota. Elaboración propia

En la tabla 3 se presentan los resultados del análisis de consistencia interna de los instrumentos utilizados para medir las variables y sus dimensiones. Como se observa, los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω) superan en todos los casos el umbral mínimo recomendado de 0.70 (Romero et al., 2024), lo que evidencia una adecuada fiabilidad de las escalas. En particular, la dimensión *prácticas pedagógicas* obtuvo un $\alpha = 0.89$ y un $\omega = 0.91$, mientras que *estrategias de participación* alcanzó un $\alpha = 0.86$ y un $\omega = 0.88$. Por su parte, la dimensión *conocimientos teóricos* mostró un $\alpha = 0.84$ y un $\omega = 0.86$, y *conocimientos aplicados* presentó valores de $\alpha = 0.82$ y $\omega = 0.85$.

Este resultado indica que los ítems dentro de cada dimensión presentan alta consistencia interna, es decir, miden de manera coherente el constructo al que están asociados. La concordancia entre los coeficientes de Cronbach y McDonald refuerza la robustez de los instrumentos empleados, garantizando así la fiabilidad de los datos obtenidos para el análisis de las relaciones entre las prácticas inclusivas y los conocimientos sobre interculturalidad.

Tabla 3.

Análisis de la consistencia interna de los instrumentos

Variable	Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach (α)	Omega de McDonald (ω)
Prácticas inclusivas	Prácticas pedagógicas	8	0.89	0.91
	Estrategias de participación	6	0.86	0.88
Nivel de conocimientos sobre interculturalidad	Conocimientos teóricos	7	0.84	0.86





Conocimientos aplicados	5	0.82	0.85
-------------------------	---	------	------

Nota: todos los coeficientes superan el valor mínimo recomendado de 0.70, lo que indica una adecuada consistencia interna de las escalas utilizadas para medir ambas variables y sus dimensiones.

Por otro lado, la tabla 4 muestra que los valores de significancia ($p < 0.05$) en ambas variables indican que los datos no se distribuyen normalmente, por lo que se justifica el uso de estadística no paramétrica, específicamente el coeficiente de Spearman para la correlación.

Tabla 4.

Prueba de distribución.

Variable	Kolmogorov-Smirnov	Sig. (bilateral)
Prácticas inclusivas	0.102	0.012
Conocimientos sobre interculturalidad	0.118	0.008

Nota. Elaboración propia

La prueba de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de $\rho = 0.564$ (tabla 5), con un nivel de significancia $p = 0.000$, lo que representa una correlación positiva moderada-alta y estadísticamente significativa. Esto significa que, a mayor nivel de implementación de prácticas inclusivas en el aula, mayor es el nivel de conocimientos interculturales en los estudiantes.

Tabla 5.

Correlación de Spearman entre prácticas inclusivas y conocimientos sobre interculturalidad.

Variables	Coefficiente de Spearman (ρ)	Sig. (bilateral)
Prácticas inclusivas – Conocimientos interculturales	0.564	0.000

Nota. Elaboración propia.

La correlación parcial entre prácticas inclusivas y conocimientos sobre interculturalidad, controlando por género y curso, arrojó un coeficiente de $\rho = 0.537$ (tabla 6) con un nivel de significancia $p = 0.000$. Esto indica que la relación positiva entre ambas variables se mantiene moderada-alta y significativa incluso al neutralizar el efecto de estas variables sociodemográficas. Por tanto, las prácticas inclusivas siguen siendo un factor asociado al conocimiento intercultural, independientemente del género o grado académico de los estudiantes.





Tabla 6.

Correlación parcial entre prácticas inclusivas y conocimientos sobre interculturalidad, controlando por género y curso

Variab les	Correlación parcial (ρ)	Sig. (bilateral)
Prácticas inclusivas – Conocimientos sobre interculturalidad	0.537	0.000

Nota. Controladas las variables género y curso. Elaboración propia.

En suma a los análisis correlacionales, el análisis de regresión lineal simple muestra que las prácticas inclusivas explican aproximadamente el 32% ($R^2 = 0.320$) de la variabilidad en los conocimientos sobre interculturalidad, con un modelo significativo (tabla 7) ($F = 117.86$, $p < 0.001$). El coeficiente estandarizado $\beta = 0.566$ ($p < 0.001$) indica que, por cada incremento en las prácticas inclusivas, se espera un aumento proporcionalmente positivo en los conocimientos interculturales.

Tabla 7.

Regresión lineal simple: Prácticas inclusivas como predictor de conocimientos sobre interculturalidad

Variab les independientes	B	Error estándar	Beta estandarizada (β)	t	Sig.
(Constante)	1.27	0.34	—	3.74	0.000
Prácticas inclusivas	0.451	0.042	0.566	10.85	0.000
Modo resumen		R	R²	F	Sig.
1		0.566	0.320	117.86	0.000

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, el análisis de mediación revela que las estrategias de participación median parcialmente la relación entre las prácticas pedagógicas inclusivas y los conocimientos aplicados sobre interculturalidad. El efecto total de las prácticas pedagógicas sobre los conocimientos aplicados fue de $B = 0.59$ ($p < 0.001$), de los cuales $B = 0.41$ corresponde al efecto directo y $B = 0.18$ al efecto indirecto a través de las estrategias de participación ($p = 0.001$). Por lo tanto, este resultado sugiere que las prácticas pedagógicas impactan tanto directamente como de forma mediada por la participación, destacando la relevancia de esta última para consolidar el aprendizaje intercultural.





Tabla 8.

Análisis de mediación: Estrategias de participación como mediador entre prácticas pedagógicas y conocimientos aplicados

Efectos	Coefficiente (B)	IC 95%	Sig.
Efecto total (prácticas pedagógicas → conocimientos aplicados)	0.59	[0.48, 0.70]	0.000
Efecto directo	0.41	[0.29, 0.53]	0.000
Efecto indirecto (mediación por participación)	0.18	[0.09, 0.27]	0.001

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian una relación significativa y positiva entre las prácticas inclusivas implementadas en el aula y el nivel de conocimientos sobre interculturalidad en los estudiantes. Esto confirma que la inclusión educativa no solo garantiza el acceso y la participación, sino que también es un factor clave en la formación de competencias interculturales. En este sentido, UNESCO (2020) sostiene que la inclusión y la interculturalidad son procesos interdependientes que fortalecen la calidad educativa en contextos diversos, promoviendo el respeto y la valoración de las diferencias culturales.

El análisis de las dimensiones reveló que tanto las prácticas pedagógicas inclusivas como las estrategias de participación alcanzaron promedios altos, lo que indica una cultura institucional que favorece un entorno de aula más equitativo y sensible. Esto coincide con Roasenda (2024), quien plantea que la inclusión debe entenderse como un proceso dinámico que integra planificación curricular, mediación didáctica y cultura escolar, logrando ambientes que responden a la diversidad y necesidades del estudiantado.

Particularmente, las estrategias de participación mostraron un desempeño destacado, sugiriendo que la escuela promueve no solo la integración académica, sino también el sentido de pertenencia y el diálogo intercultural, en añadidura, Paredes y Carcausto (2022) destacan que la inclusión amplia que integra contextos culturales diversos facilita la convivencia democrática y fortalece las competencias interculturales.

Un hallazgo relevante fue que los conocimientos aplicados sobre interculturalidad superan a los teóricos, indicando que los estudiantes manejan mejor la práctica que el marco conceptual. Con relación a este resultado, Martínez et al. (2021) advierten que en muchos contextos escolares la formación en interculturalidad es más experiencial que sistemática, lo que puede limitar la profundidad del aprendizaje crítico y reflexivo. Por lo tanto, esto subraya la





necesidad de reforzar la formación teórica en interculturalidad para que los estudiantes puedan cuestionar sistemas de exclusión y asumir una ciudadanía crítica.

Por otro lado, la correlación positiva entre las variables refleja cómo la implementación efectiva de prácticas inclusivas potencia el desarrollo de competencias interculturales. Esta idea es respaldada por Onofre et al. (2024), quienes enfatizan que la inclusión debe complementarse con una formación docente y estudiantil crítica, capaz de reconocer y mediar las relaciones de poder y desigualdad cultural dentro del aula.

El contexto cultural de Santo Domingo de los Tsáchilas, caracterizado por su diversidad étnica, hace aún más pertinente que las políticas educativas integren la interculturalidad como eje transversal. Temperley et al. (2024) insisten en que superar la exclusión cultural requiere que la interculturalidad sea un componente esencial y explícito en los procesos educativos latinoamericanos.

Finalmente, aunque se observan avances, la necesidad de fortalecer la formación teórica en interculturalidad y su articulación con prácticas inclusivas es clara. Como señala Roasenda (2024), sin coherencia entre políticas, currículo y práctica docente, la inclusión intercultural puede quedar reducida a gestos simbólicos, sin impacto estructural real.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto una relación positiva y estadísticamente significativa entre las prácticas inclusivas y el nivel de conocimientos sobre interculturalidad en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Kolping. Este resultado reafirma la relevancia de construir entornos educativos equitativos, culturalmente pertinentes y pedagógicamente sensibles a la diversidad, condición indispensable para garantizar procesos de aprendizaje justos y significativos.

Del mismo modo, se evidenció que tanto las prácticas pedagógicas inclusivas como las estrategias de participación alcanzan niveles elevados en la institución analizada. Esta situación ha favorecido la consolidación de un ambiente escolar caracterizado por la convivencia respetuosa, el aprendizaje colaborativo y la valoración de las diferencias como un recurso pedagógico.

Por otra parte, se identificó que los conocimientos aplicados sobre interculturalidad expresados en las acciones, actitudes y relaciones cotidianas superan a los conocimientos teóricos. Este resultado muestra la capacidad de los estudiantes para interactuar con sensibilidad cultural en su vida escolar diaria, aunque pone de relieve la necesidad de fortalecer su formación conceptual, normativa y epistémica en torno a la interculturalidad crítica.

Los resultados en general permiten concluir que inclusión e interculturalidad no pueden abordarse de manera aislada. Una educación inclusiva pierde sentido si no reconoce y promueve la diversidad cultural; de igual modo, un enfoque intercultural resulta incompleto si no garantiza condiciones equitativas de acceso, permanencia y participación. Por ello, ambas dimensiones deben articularse de forma coherente en los procesos pedagógicos, institucionales y curriculares.





En cuanto a las implicaciones prácticas, se recomienda reforzar los programas de formación docente inicial y continua, integrando enfoques de inclusión e interculturalidad crítica que permitan a los educadores desarrollar competencias pedagógicas, éticas y sociopolíticas acordes con los desafíos contemporáneos. Asimismo, resulta pertinente impulsar proyectos escolares interdisciplinarios que fomenten el diálogo intercultural, la equidad epistémica y el reconocimiento de los saberes ancestrales como parte del patrimonio educativo colectivo.

Finalmente, se subraya la necesidad de avanzar hacia investigaciones longitudinales y con enfoques mixtos, que incorporen dimensiones cualitativas para explorar cómo se experimentan, resignifican y transforman las prácticas inclusivas e interculturales a lo largo del tiempo. Ello permitirá aportar a la construcción de una educación pública más inclusiva, crítica y plural, capaz de responder a la complejidad de los contextos sociales y culturales del Ecuador contemporáneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 75-93. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Casa, A., Yaipen, W., & Cruz, F. (2024). Interculturalidad en la Educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 13-31. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- García, M., de la Barrera, F., Plazas, N., Colmenares, A., Cancimance, A., & Soler, D. (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América: Panorama. *LA GRANJA. Revista de Ciencias de la Vida*, 36(2), 45-59. <https://doi.org/10.17163/lgr.n36.2022.04>
- Martínez, B., Martínez, J., & Maiquez, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación* xx1, 24(1), 93-115. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666127004/70666127004.pdf>
- Mondaca, C., & Aguirre, C. (2022). Introducción: La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo andino*, (67), 13-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013>
- Onofre, J., Pilco, R., Villacis, S., & Mora, M. (2024). Inclusión de la Historia y Cultura Afroecuatoriana en el Currículo de Estudios Sociales en las Escuelas Ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2959-2983. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10726>





- Paredes, A., & Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), 203-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Paz, E., Flores, H., & Silva, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255.
- Ramírez, F., & Herrera, C. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9772154>
- Roasenda, M. (2024). El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 60-73. <https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.125>
- Romero, J., Montoya, M., Medina, M., Zepeda, G., & Intriago, V. (2024). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738-2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.836>
- Temperley, X., Couso, M., Muiña, M., & Martin, P. (2024). Interculturalidad, prácticas de extensión y Lengua de Señas: relato de una experiencia compartida entre instrumentos musicales precolombinos, quipus y dinosaurios. *Revista del Museo de Antropología*, 17(1), 207-216. <https://dx.doi.org/10.31048/1852.4826.v17.n1.44101>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

