



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.6230>

## Percepciones sobre competencias y conocimientos interculturales en estudiantes y docentes de universidades públicas de Ecuador

Perceptions of Intercultural Competences and Knowledge among Students and Teachers in Ecuadorian Public Universities

Freddy Patricio Cabrera Ortiz<sup>a</sup>  , Ángel Rodrigo Japón Gualán<sup>b</sup>  , Mauricio Esteban Reyes Guaranda<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Universidad de Cuenca. Grupo de Investigación en Políticas Educativas. Av. 12 de Abril y Agustín Cueva, Cuenca, Ecuador.

<sup>b</sup> Universidad de Cuenca. Grupo de Investigación en Estudios Interculturales. Av. 12 de Abril y Agustín Cueva, Cuenca, Ecuador.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 16 de enero de 2026

Aceptado el 08 de abril de 2026

Publicado el 04 de mayo de 2026

#### Palabras clave:

interculturalidad  
educación superior  
competencias interculturales  
conocimientos interculturales  
percepciones  
formación docente  
Ecuador

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received on January 16, 2026

Accepted on April 8, 2026

Published on May 4, 2026

#### Keywords:

interculturality  
higher education  
intercultural competencies  
intercultural knowledge  
perceptions  
teacher education  
Ecuador

### RESUMEN

En los discursos educativos actuales, la interculturalidad es mencionada con frecuencia como un ideal a alcanzar, pero escasa evidencia empírica da cuenta de cómo es percibida en la formación universitaria. Este estudio cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal y alcance explicativo, analiza cómo docentes y estudiantes de tres universidades públicas ecuatorianas perciben y valoran los conocimientos y competencias interculturales en su formación. A través de un cuestionario estructurado en once dimensiones, se recabó información de 516 estudiantes y 122 docentes de carreras pedagógicas. Los resultados muestran que los estudiantes otorgan mayor importancia a las experiencias prácticas y extracurriculares, como las prácticas preprofesionales y los eventos comunitarios, mientras que los docentes destacan la presencia de contenidos interculturales en las asignaturas y actividades de vinculación. Ambos grupos coinciden en valorar positivamente su autopercepción de mediación intercultural. Mediante un análisis de trayectorias causales (*path analysis*), se identificaron efectos explicativos de variables como la edad, el sexo y la pertenencia institucional sobre las dimensiones evaluadas, mientras que la variable étnica no mostró un efecto explicativo significativo. Se evidencian diferencias en el modo en que los participantes perciben y valoran las competencias interculturales, así como la influencia de los contextos institucionales y las trayectorias sociodemográficas en estas percepciones.

### ABSTRACT

In current educational discourse, interculturality is frequently mentioned as an ideal to be achieved, but scarce empirical evidence accounts for how it is perceived in university education. This quantitative, non-experimental, cross-sectional study with an explanatory scope analyzes how faculty and students at three Ecuadorian public universities perceive and assess intercultural knowledge and competencies in their training. Data were collected from 516 students and 122 faculty members in teacher education programs using a structured questionnaire with eleven dimensions. The results show that students place greater importance on practical and extracurricular experiences, such as pre-professional internships and community events, while faculty members emphasize the presence of intercultural content in courses and community engagement activities. Both groups coincide in positively valuing their self-perceived intercultural mediation ability. Through path analysis, explanatory effects were identified for variables such as age, sex, and institutional affiliation on the evaluated dimensions, while the ethnic variable did not show a significant explanatory effect. Differences are evident in how participants perceive and assess intercultural competencies, as well as the influence of institutional contexts and sociodemographic trajectories on these perceptions.

© 2026 Cabrera Ortiz, Japón Gualán, & Reyes Guaranda. CC BY-NC 4.0

### Introducción

A partir de la Constitución de 2008, en Ecuador se han realizado considerables esfuerzos para que la intercul-

turalidad se convierta en eje central en todos los niveles educativos. Específicamente, en educación superior y en concordancia con los objetivos propuestos por la Confe-

rencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) de 2018, y revisados en 2024 en la CRES+5, es necesario asumir la interculturalidad como un proceso ético y transformador que no se agota en la coexistencia, sino que exige el establecimiento de relaciones significativas. El diálogo intercultural es concebido como un mecanismo de apertura que rompe con los encierros simbólicos y fomenta una reflexividad crítica sobre cada cultura en todos los niveles (Fornet, 2011). Esto implica, ciertamente, un desafío a nivel sistémico para las instituciones de educación superior (IES), pues, como manifiestan Dietz y Mateos (2019), algunos retos pendientes – como la insuficiencia presupuestaria, actitudes discriminatorias en algunos sectores de la población, criterios rígidos por parte de los organismos evaluadores de las IES y otras limitantes, tanto a nivel administrativo como académico – impiden una correcta implementación del trabajo intercultural en las universidades. La interculturalización de las IES abre la posibilidad de redefinir el sistema, de privilegiar una perspectiva de pluriversidad frente a una sola versidad.

Uno de los conceptos centrales en este estudio es el de competencias interculturales, que se entienden como las capacidades de las que dispone una persona para relacionarse, comunicarse y actuar de manera efectiva, ética y respetuosa con personas de diferentes culturas, reconociendo, valorando y dialogando con la diversidad de saberes, prácticas, lenguas y cosmovisiones, no como una simple tolerancia de la diferencia, sino como una interacción crítica que genera procesos de aprendizaje mutuo y evita actitudes de discriminación, etnocentrismo o racismo (De la Cruz & Peña, 2023).

Por otro lado, más allá del entendimiento de la relación saber-conocimiento como territorio en disputa, la concepción de saberes interculturales parte del mismo reconocimiento del contexto intercultural en que nos desenvolvemos, y abarca además conocer el legado epistémico y ontológico de las culturas que nos rodean y a las que pertenecemos. En el campo educativo, esto implica la introducción de estos saberes a nivel transversal en los métodos de enseñanza y en el contenido curricular, trascendiendo hacia paradigmas comunes de aprendizaje que logren la construcción, más allá del simple conocimiento, de aprendizajes percibidos desde la espiritualidad del corazón en interconexión con la razón (Caral & Chilingua, 2020).

La literatura científica subraya que una educación intercultural de calidad depende de múltiples factores, entre los cuales destaca la transición de currículos monoculturales hacia modelos que integren explícitamente saberes y competencias diversas. En este sentido, Mateos et al. (2016) destacan que los saberes interculturales son un conjunto de conocimientos prácticos y teóricos que integran tanto los saberes académicos formalmente enseñados en la universidad como los saberes comunitarios, tradicionales y culturales de los pueblos indígenas, que deben ser aprendidos en diálogo. En esta línea, Corrales et al. (2025) aportan evidencia empírica sobre el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la exposición sistemática a la diversidad cultural, demostrando que

esta potencia significativamente las dimensiones de interpretación, análisis e inferencia en los estudiantes, lo que permite comprender dichas competencias no solo como un atributo cultural, sino también como una capacidad cognitiva de orden superior.

A pesar de estos avances conceptuales, la evidencia empírica muestra limitaciones significativas en la implementación de la interculturalidad en la educación superior. Una revisión sistemática realizada por Quichimbo et al. (2024) revela que la interculturalidad aún se comprende mayoritariamente en términos étnicos y culturalistas, limitándose a poblaciones originarias bajo políticas integracionistas, lo que restringe su potencial transformador y su incorporación como eje transversal del currículo. Esta limitación se hace evidente incluso en regiones estratégicas: por ejemplo, Pedraja y Tovar (2024) advierten una marcada ambigüedad en universidades fronterizas chilenas, donde existe una desconexión entre el discurso de los planes estratégicos y su ausencia real en las mallas curriculares y los perfiles de egreso.

En el plano pedagógico, diversos estudios enfatizan la relevancia del aprendizaje experiencial y la práctica docente situada como condiciones para el desarrollo de competencias interculturales. En este sentido, Morales et al. (2018) y Alcalá et al. (2020) coinciden en que las IES deben fomentar proyectos de aprendizaje compartido que integren la cultura institucional con la diversidad del alumnado. Asimismo, Flores et al. (2024) demuestran que estrategias como la sistematización de experiencias, charlas con expertos y salidas pedagógicas permiten armonizar la teoría con la práctica, de modo que los docentes en formación desarrollen una empatía profunda y habilidades para la resolución de situaciones en entornos reales e inclusivos.

Sin embargo, más allá de los enfoques pedagógicos y operativos, la literatura converge en la necesidad de un cambio de paradigma hacia una interculturalidad crítica (Walsh, 2013). Estudios como el de Núñez (2019) y Quichimbo et al. (2024) retoman planteamientos de autores como Quijano (1993), Grosfoguel (2008) y Walsh (2013) y señalan que las políticas actuales han sido remediales y enfocadas únicamente en el acceso a la educación superior, pero que el verdadero reto reside en descolonizar la universidad, cuestionando la colonialidad del saber, el ser y el poder.

Hernández (2021), en el contexto ecuatoriano, plantea la necesidad de un abordaje de la interculturalidad desde una postura epistemológica articulada con las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010), las cuales proponen una transición paradigmática orientada a cerrar las brechas entre los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento científico. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de ser comprendida como una condición de grupos minoritarios y se configura como un componente estructural de la identidad colectiva y como un horizonte de acción para la justicia cognitiva.

Pese a los múltiples enfoques teóricos y esfuerzos institucionales que buscan posicionar la interculturalidad como eje transversal en la educación superior, persiste una brecha significativa entre la formulación de políticas

y su implementación efectiva en las prácticas docentes y formativas. Las investigaciones revisadas coinciden en señalar limitaciones estructurales, curriculares y actitudinales que obstaculizan la consolidación de una educación verdaderamente intercultural. No obstante, un vacío relevante en la literatura radica en la escasa comprensión empírica de cómo variables sociodemográficas e institucionales inciden en la valoración de los conocimientos y las competencias interculturales por parte de los actores universitarios. En este escenario, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo inciden variables como edad, sexo y pertenencia étnica e institucional en la valoración de los conocimientos y las competencias interculturales entre docentes y estudiantes universitarios? En coherencia con esta pregunta, el objetivo general del estudio radica en analizar el efecto de dichas variables en la valoración de los conocimientos y las competencias interculturales. La evidencia acumulada sugiere que las características del perfil de los participantes –edad, sexo y pertenencia étnica e institucional– configuran modos diferenciados de aproximarse y valorar la interculturalidad, lo que orienta el diseño de una metodología cuantitativa que integra análisis factorial confirmatorio y modelamiento de trayectorias causales (*path analysis*), con el fin de describir y explicar dichas relaciones y aportar evidencia empírica para la formulación de estrategias de formación más contextualizadas.

### Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal, correlacional y explicativo (Hair et al., 2010; Hernández Sampieri et al., 2014), que usa modelos de ecuaciones estructurales para analizar relaciones directas e indirectas entre variables. Participaron del presente estudio un total de 516 estudiantes y 122 docentes pertenecientes a tres universidades públicas que ofertan formación pedagógica en diversas áreas, a saber: la Universidad de Cuenca (UCuenca), la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), y la Universidad Estatal de Bolívar (UEB).

Como se puede observar en la tabla 1, respecto a la edad, el estudiantado alcanza un promedio de 23,76 años (desv. est.: 3,35 años) y están entre los 18 y los 39 años principalmente, mientras que los docentes tienen un promedio de 46,84 años (desv. est.: 9,36 años), dentro de un rango entre los 30 y los 66 años. En cuanto al sexo, se advierte que el estudiantado es mayoritariamente femenino (70,7 %), mientras que, entre los docentes, la diferencia es mucho menos pronunciada, con un 53,3 % de mujeres. Respecto a la identificación étnica, la mayoría se autoidentifica como mestiza (89,9 % y 91 %). En el estudiantado, únicamente un 10 % se identifica como afroecuatoriano, indígena o blanco; entre los docentes, en un porcentaje similar, a los grupos mencionados se suma un montuvio.

La universidad con mayor muestra es la UNACH, que abarca al 40 % de estudiantes y al 44 % de docentes. Existe presencia de estudiantes de todas las carreras pedagógicas, aunque algunas (como Educación Básica) agrupan el 25 % de los datos. Las otras carreras varían su presencia entre un 2 % y un 17 %.

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

	Estudiantes (n = 516)		Docentes (n = 122)		
<b>Edad</b>	18-21 años	97	18,8 %		
	22-25 años	318	61,6 %		
	26-29 años	79	15,3 %	3	2,5 %
	30-39 años	19	3,7 %	28	23 %
	40-49 años	3	0,6 %	41	33,6 %
	50-59 años			39	32 %
	60-66 años			11	9 %
<b>Sexo</b>	Hombre	151	29,3 %	57	46,7 %
	Mujer	365	70,7 %	65	53,3 %
<b>Etnia</b>	Mestizo	464	89,9 %	111	91 %
	Indígena	48	9,3 %	5	4,1 %
	Blanco	2	0,4 %	4	3,3 %
	Afroecuatoriano	2	0,4 %	1	0,8 %
	Montuvio			1	0,8 %
<b>Universidad</b>	UEB	148	28,7 %	39	32 %
	UCuenca	158	30,6 %	29	23,8 %
	UNACH	210	40,7 %	54	44,3 %
<b>Carrera</b>	Educación Básica	134	26 %	29	23,8 %
	Educación Parvularia e Inicial	75	14,5 %	19	15,6 %
	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	6	1,2 %	7	5,7 %
	Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	45	8,7 %	13	10,7 %
	Pedagogía de la Lengua y la Literatura	89	17,2 %	10	8,2 %
	Pedagogía de las Artes y las Humanidades	45	8,7 %	9	7,4 %
	Pedagogía de la Matemática y la Física			11	9 %
	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros	40	7,8 %	10	8,2 %
	Pedagogía de la Informática	46	8,9 %	5	4,1 %
	Pedagogía de la Química y la Biología	17	3,3 %	5	4,1 %
Educación Intercultural Bilingüe	19	3,7 %	4	3,3 %	

Fuente: Autores (2026).

A esta muestra se aplicó un cuestionario diseñado por los autores, quienes valoraron once criterios de la interculturalidad, cada uno de ellos con un promedio de siete

ítems; en total se registraron 78 ítems. Los conceptos, las temáticas, los debates, los enfoques, los fenómenos y las situaciones sobre las que se indaga en los once criterios están expresados en los instrumentos normativos que regulan a las IES en Ecuador: inclusión de saberes de grupos diversos, abordaje curricular de fenómenos sociales, aportes de la cátedra integradora, aportes de las prácticas laborales y de servicio comunitario, importancia de la actividades extracurriculares, incorporación de saberes interculturales de estudiantes, conocimientos sobre otros saberes y epistemologías, y habilidades para identificar la diversidad sociocultural, así como actitudes y valores frente a situaciones discriminatorias.

El instrumento fue aplicado entre agosto y octubre de 2022. Contó con la autorización de los vicerrectorados de Investigación de cada universidad, y con el consentimiento libre e informado de cada participante. Se empleó el *software* Formularios de Google para la producción de datos, y el diseño de la encuesta consideró el uso de multiplataformas. El tiempo promedio para completar el instrumento fue de 20 minutos.

La escala ordinal de respuestas se valoró de 1 a 7 puntos. Dependiendo del ítem, 1 puede significar “nunca”, “sin importancia” o “ninguna”, mientras que 7 puede significar “siempre”, “muy importante” y “extremadamente alto”. La estructura de este cuestionario fue validada mediante análisis factorial confirmatorio; asimismo, se comprobó que existe consistencia interna con un coeficiente de fiabilidad omega de McDonald mayor a 0,80.

Los resultados se presentan en una tabla descriptiva de los promedios o medias acompañados de la desviación estándar. Siete dimensiones resumen las preguntas de *conocimiento* y cuatro, las preguntas relacionadas con las *competencias* interculturales.

Además de describir, el presente estudio realiza un diagrama de caminos (*path analysis*) en R con el paquete estadístico Lavaan (RStudio Team, 2011; Lavaan, 2026), para evaluar la relación existente entre las variables del perfil de los docentes y estudiantes y su evaluación con respecto a las once dimensiones. Para ello se emplea el método de máxima verosimilitud robusto (MRL). Para interpretar los índices de ajuste, se utilizan los criterios de Hair et al. (2010), quienes plantean que debe haber un residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) absoluto menor a 0,08 y un índice de ajuste comparativo (CFI) incremental mayor a 0,9; asimismo, explican que, en muestras grandes como el presente caso, no hay probabilidad de demostrar que exista un chi cuadrado ( $\chi^2$ ) no significativo. También se emplean el criterio de Hu y Bentler (1999), quienes plantean que, si se cumple un SRMR, haría falta probar un CFI que también lo cumpla, con el fin de hacer viable un modelo. Con el criterio de información de Akaike (AIC), se compara si existen diferencias entre los dos modelos.

## Resultados

A continuación se exponen los hallazgos derivados del estudio, orientados a describir y explicar las percepciones y valoraciones sobre la interculturalidad en las IES participantes. Los resultados se agrupan en dos apartados. Por un lado, se encuentra la comparación entre los conocimientos de estudiantes y docentes; por otro, se en-

cuentra esta comparación con respecto a las competencias interculturales. Luego se explica el diagrama de caminos.

### Conocimientos

Los resultados que más valoran los estudiantes tienen que ver con los ítems C5, “Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales”, cuyo promedio fue de 5,73 puntos, y con C6, “Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares”, que obtuvo un promedio de 5,53. En su percepción, estos hechos que han vivido fuera de las aulas de clase han sido la exposición intercultural más marcada; de hecho, evalúan como más bajo al ítem C1, “Se incluyeron saberes de grupos socioculturales en la formación”.

Ahora bien, desde la perspectiva de los docentes, la interculturalidad estuvo mucho más presente en el aula. La dimensión que mejor evalúan es C2, “Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas”, cuyo promedio es de 4,69. Sigue a esta dimensión una relacionada con la vinculación comunitaria, pues en C4, “Los problemas comunitarios fueron parte de las actividades de vinculación”, se obtuvo un promedio de 4,35 puntos. Contrariamente a los estudiantes, en el ítem C5, los docentes sostienen que los problemas comunitarios no fueron muy abordados en clases. Los resultados se pueden observar en la [tabla 2](#).

**Tabla 2.** Promedio de las dimensiones de conocimientos de estudiantes y docentes.

	Estudiantes		Profesores	
	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.
C1. Se incluyeron saberes de grupos socioculturales en la formación.	3,56	1,05	3,72	1,49
C2. Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas.	4,30	1,21	4,69	1,46
C3. La cátedra integradora aportó en articulación y comprensión de la diversidad.	4,48	1,25	3,27	1,37
C4. Los problemas comunitarios fueron parte de las actividades de vinculación.	4,76	1,32	4,35	1,39
C5. Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales.	5,73	1,18	3,08	1,55
C6. Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares.	5,53	1,29	4,21	1,84
C7. Se incorporaron saberes de los estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas.	4,24	1,38	3,92	0,95

Fuente: Autores (2026).

### Competencias

Con respecto a las competencias, se evalúan cuatro dimensiones. Las mejor evaluadas por los docentes fue-

ron P2, "Tiene destrezas para identificar situaciones discriminatorias", que obtuvo un promedio de 4,20, y P4, "Tiene destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar", cuyo promedio fue de 4,73. Los estudiantes obtuvieron un promedio ligeramente mayor en P4, cuyo promedio fue de 4,65. Ello significa que tanto docentes como estudiantes asumen que han adquirido competencias para reflexionar de forma crítica, mediar situaciones conflictivas, y construir una identidad basada en los valores interculturales. No obstante, las puntuaciones muestran un criterio bastante distinto en P1, "Tiene conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas", pues los docentes atribuyen una mayor valoración a esta característica que los estudiantes (tabla 3).

**Tabla 3.** Promedio de las dimensiones de competencias de estudiantes y docentes.

	Estudiantes		Profesores	
	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.
<b>P1.</b> Tiene conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas.	3,85	0,97	4,52	0,92
<b>P2.</b> Tiene destrezas para identificar situaciones discriminatorias.	4,63	1,01	4,20	1,08
<b>P3.</b> Tiene destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural.	4,39	0,94	4,00	1,42
<b>P4.</b> Tiene destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar.	4,65	0,92	4,73	1,05

Fuente: Autores (2026).

#### *Path analysis o diagrama de camino*

Para verificar si existe una relación explicativa de las variables del perfil de los estudiantes y docentes, como edad, sexo, etnia y pertenencia a una universidad en específico, se modelaron los resultados con un diagrama de caminos. Se proponen dos modelos. El primero establece relaciones únicamente directas entre las variables mencionadas y las once dimensiones de conocimientos y habilidades. Ahora bien, en el segundo modelo se establecen relaciones indirectas de las condiciones de edad, sexo y etnia, las cuales, además de mantener relaciones directas con las once variables, presentan efectos indirectos a través de la condición de ser estudiante y de la pertenencia institucional.

Estos efectos indirectos se estiman a partir del producto de los coeficientes estandarizados de las rutas mediadas. En este sentido, la edad muestra efectos indirectos relevantes a través de la variable *estudiante*, debido a su fuerte asociación negativa con esta condición ( $\beta = -0,876$ ). Así, se observan efectos indirectos sobre C3 ( $\beta$  indirecta =  $-0,378$ ), C5 ( $-0,633$ ), C6 ( $-0,242$ ) y P1 (0,250).

Por su parte, la etnia presenta efectos indirectos de menor magnitud a través de la UCuenca, especialmente sobre C1 ( $\beta$  indirecta = 0,017) y P1 (0,015). En conjunto, estos resultados muestran que la principal contribución diferencial del segundo modelo frente al primero radica en la incorporación de mecanismos de mediación que permiten comprender mejor cómo las variables de perfil inciden sobre las dimensiones evaluadas. Las puntuaciones del ajuste se pueden observar en la tabla 4. Se advierte que se cumple el criterio de SRMR y CFI para considerar que el modelo es procedente, mientras que el AIC apenas varía.

**Tabla 4.** Ajuste de modelos del *path analysis* con el método MRL.

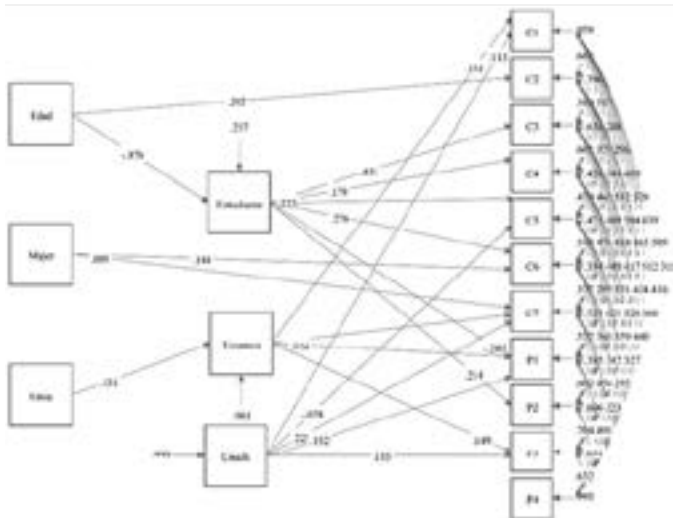
Modelo	$\chi^2$	Grados de libertad	SRMR	AIC	CFI
1	276,862	36	0,054	20001,449	0,946
2	331,160	3	0,049	20002,440	0,927

Fuente: Autores (2026).

En la figura 1 se ilustran los resultados del segundo modelo (de relaciones directas e indirectas), considerando que incluye también al primer modelo (de las relaciones directas). La explicación de los resultados se lee en los parámetros estandarizados escritos en las flechas, que se direccionan desde las variables independientes hacia las variables endógenas dependientes. Si se considera la edad como variable explicativa, únicamente se establecería una predicción para C2 ("Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas"), que es el criterio de los docentes o estudiantes de mayor edad, fundamentalmente. Ahora bien, con respecto a la condición de ser estudiante, se hallan algunas variables que explican mejor la situación, especialmente en C3 (cátedra integradora) y C6, pero muy especialmente en C5, que plantea que "Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales" y cuyo nivel predictivo es de 0,723. No obstante, existe un valor explicativo negativo de los estudiantes con respecto a P1.

A diferencia de los hombres, las mujeres valoran más C6 ("Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares") y C7 ("Se incorporaron saberes de los estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas"). Las etnias, por su parte, no explican ninguna de las once variables evaluadas. Sin embargo, se nota que existe una asociación más marcada de la UCuenca con quienes se autoidentifican con alguna etnia que no sea la mestiza ni blanca. Tanto la UCuenca como la UNACH coinciden en tres aspectos.

La UCuenca y la UNACH muestran estar más de acuerdo en su valoración de C1 y C7, comparado con la UEB en lo que respecta a conocimientos. Ahora bien, en cuanto a las competencias, se advirtió que P1 y P3 se explican mejor a partir de estas dos universidades que a partir de la UEB. La única dimensión de la interculturalidad que está aislada del modelo, sin una relación con las variables del perfil, es P4.



**Fig. 1.** Diagrama de caminos de un modelo oblicuo de las relaciones entre el perfil y las dimensiones de conocimiento y competencias interculturales.

Fuente: Autores (2026).

## Discusión

Los resultados de esta investigación revelan una divergencia significativa en las percepciones que docentes y estudiantes tienen sobre la presencia de la interculturalidad en la formación pedagógica. Mientras los docentes otorgan la puntuación más alta a la inclusión de temas interculturales en las asignaturas, los estudiantes sitúan esa misma dimensión en un rango medio y evalúan con la puntuación más baja la inclusión de saberes de grupos socioculturales en su formación. Esta diferencia no implica que unos estén en lo correcto y otros, equivocados, sino que ambos grupos valoran la interculturalidad desde posiciones distintas dentro del proceso formativo: los docentes, desde el diseño y la intención curricular; los estudiantes, desde la experiencia recibida.

En la perspectiva de Fornet (2011), la interculturalidad genuina exige el establecimiento de relaciones significativas y una reflexividad crítica sobre cada cultura, algo que difícilmente puede reducirse a la presencia de contenidos en el aula. Esta tensión se articula con la ambigüedad institucional descrita por Pedraja y Tovar (2024), quienes documentan una desconexión entre el discurso de los planes estratégicos y su presencia efectiva en las mallas curriculares, y con la advertencia de Quilaleo (2019) sobre la persistencia de currículos monoculturales incluso donde la interculturalidad figura como mandato institucional. La revisión sistemática de Quichimbo et al. (2024) añade una lectura estructural: cuando la interculturalidad se comprende principalmente en términos étnicos y culturalistas, su incorporación curricular tiende a ser parcial, lo que podría explicar por qué los estudiantes —con trayectorias más heterogéneas— perciben una presencia más limitada de la interculturalidad en sus programas de estudio que sus docentes. Superar esta situación podría requerir, como señalan Morales et al. (2018), establecer de manera explícita los contenidos y las competencias interculturales en las mallas curriculares, trascendiendo los enfoques integracionistas.

En contraste con la baja valoración de los contenidos formales, los estudiantes identifican las prácticas preprofesionales y los eventos extracurriculares como los espacios de mayor exposición intercultural, mientras que los docentes evalúan estas mismas dimensiones con puntuaciones considerablemente más bajas. Es importante subrayar que estos datos reflejan la valoración percibida por los participantes sobre dichas experiencias, y no constituyen una medición directa del desarrollo de competencias en esos escenarios. La primacía que los estudiantes otorgan al aprendizaje desarrollado fuera del aula sugiere una reconfiguración del locus pedagógico hacia espacios donde la experiencia situada adquiere mayor densidad formativa, especialmente en la articulación entre teoría y práctica en contextos reales (Morales et al., 2018; Alcalá et al., 2020; Flores et al., 2024). En este sentido, las prácticas preprofesionales emergen como escenarios privilegiados para la construcción de saberes interculturales, al propiciar un diálogo efectivo entre los conocimientos académicos y los saberes comunitarios que los estudiantes movilizan en su interacción con el territorio. Esta dinámica permite comprender que el aprendizaje intercultural no se limita a su formalización curricular, sino que se intensifica en experiencias formativas contextualizadas que favorecen la interpretación, el análisis y la integración de la diversidad. Sin embargo, la divergencia entre estudiantes y docentes respecto a la dimensión C5 —valorada como la más baja por el profesorado— evidencia una diferencia significativa en el reconocimiento pedagógico de estos espacios, lo que sugiere que, aunque las prácticas preprofesionales son vividas por los estudiantes como instancias significativas de encuentro intercultural, no siempre son asumidas por los docentes como parte sustantiva de su intervención formativa. En este marco, la centralidad del diálogo entre saberes académicos y comunitarios adquiere particular relevancia para interpretar estos hallazgos (Mateos et al., 2016).

Los resultados del *path analysis* aportan una capa explicativa que trasciende la mera descripción de promedios y permite identificar patrones diferenciales en la valoración de los componentes interculturales. En este sentido, el efecto directo positivo de la edad sobre C2 sugiere que, conforme aumenta la trayectoria académica —asociada principalmente al perfil docente—, se incrementa la valoración de los contenidos interculturales formalizados en las asignaturas, lo que evidencia una tendencia a situar la interculturalidad dentro de los marcos curriculares institucionalizados. Este comportamiento puede interpretarse como resultado de procesos de socialización profesional que vinculan la construcción de la identidad docente con el currículo como espacio privilegiado de intervención pedagógica (Peñalva & Leiva, 2019).

En segundo lugar, la asociación negativa entre la condición de estudiante y la dimensión P1 (conocimiento de saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas) evidencia una autopercepción de menor dominio epistémico en este campo frente al profesorado, lo que introduce una tensión sustantiva en la formación intercultural inicial. Este patrón podría sugerir que la apropiación de fundamentos epistemológicos vinculados a la diversidad no está siendo consolidada de manera suficiente durante el proceso formativo; así, se compromete

te la capacidad futura de los estudiantes para movilizar estos saberes en su práctica pedagógica. A nivel estructural, esta brecha puede interpretarse como expresión de la persistencia de jerarquías epistémicas en el ámbito universitario (Quijano, 1993; Walsh, 2013), donde ciertos conocimientos continúan ocupando posiciones marginales dentro del currículo formal, lo que limita su integración efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la ausencia de una transformación más profunda en las bases epistemológicas del sistema educativo permite comprender por qué esta dimensión sigue mostrando debilidades (De Sousa Santos, 2010). En consecuencia, la insuficiente internalización de estos marcos no solo restringe el desarrollo de una comprensión profunda de la diversidad, sino que también dificulta la posibilidad de una interacción crítica con ella, condición necesaria para una formación intercultural robusta (De la Cruz & Peña, 2023).

En tercer lugar, el modelo evidencia que P4 —la destreza de mediación intercultural— se configura como una dimensión aislada dentro del esquema explicativo, al no presentar asociación con variables del perfil. El hecho de que tanto docentes como estudiantes valoren positivamente su capacidad de mediación —sin que esta valoración sea explicada por factores como edad, sexo, etnia o institución— sugiere que dicha competencia es percibida ya sea como un atributo personal relativamente estable o como una autopercepción relacionada con el rol de docentes o docentes en formación. En este sentido, considerando que las puntuaciones se sitúan apenas por encima del punto medio de la escala, esta valoración debe interpretarse con cautela: no permite afirmar la consolidación de una competencia compleja que integre dimensiones actitudinales, cognitivas y contextuales difícilmente capturables mediante la autopercepción, lo que refuerza la necesidad de diseños futuros que contrasten percepción con desempeño observado.

Por otra parte, las diferencias institucionales adquieren relevancia en el plano de las competencias, dado que la UCuenca y la UNACH muestran una mayor capacidad explicativa sobre P1 y P3 en comparación con la UEB, lo que sugiere que ciertas condiciones institucionales —curriculares, territoriales y de cultura organizacional— inciden en la valoración del conocimiento epistémico intercultural y en las destrezas investigativas vinculadas a la diversidad. Esta variación puede entenderse como expresión de configuraciones institucionales diferenciadas en la implementación de la interculturalidad y en la forma en que se abordan las desigualdades estructurales entre IES (Dietz & Mateos, 2019), así como de los marcos contextuales que moldean los modos de relacionamiento con la diversidad cultural en América Latina (Mato, 2018). En consecuencia, estas diferencias no deben interpretarse como déficits formativos, sino como trayectorias institucionales particulares que invitan a una reflexión situada sobre la pertinencia territorial de los modelos educativos.

Finalmente, el efecto de la variable *sexo* en el modelo confirma que las mujeres valoran significativamente más C6 (eventos interculturales extracurriculares) y C7 (incorporación de saberes de pueblos, movimientos o subculturas), lo que podría sugerir una mayor receptividad hacia las dimensiones experienciales y plurales de

la interculturalidad. Este resultado no puede explicarse causalmente a partir de los datos disponibles, pero abre una interrogante relevante sobre cómo las trayectorias de socialización diferenciadas por sexo inciden en la disposición frente a la diversidad cultural, algo que estudios con diseños mixtos podrían explorar con mayor profundidad. La variable étnica, en cambio, no mostró un efecto explicativo claro sobre ninguna de las once dimensiones, aunque sí se registra una asociación entre la UCuenca y la autoidentificación con etnias no mestizas ni blancas. La ausencia de efecto explicativo de la etnia sobre la valoración de la interculturalidad podría indicar que, en el contexto de estas universidades, la pertenencia étnica declarada no determina de forma significativa cómo se percibe o valora este campo, lo que tensiona supuestos frecuentes en la literatura —entre ellos los de Quichimbo et al. (2024)— sobre el papel de la identidad étnica en la educación intercultural universitaria, y abre preguntas sobre la distancia entre la identidad étnica declarada y su incidencia real en las percepciones formativas.

## Conclusiones

La presente investigación permite concluir que existe una divergencia significativa en la valoración que los actores universitarios otorgan a la interculturalidad en la formación pedagógica. Mientras los docentes perciben que la interculturalidad está presente de manera preponderante a través de los contenidos incluidos en las asignaturas (C2), el estudiantado otorga la valoración más alta a los espacios de interacción externa —específicamente las prácticas preprofesionales y las actividades extracurriculares (C5 y C6)— y evalúa con la puntuación más baja la inclusión de saberes de grupos socioculturales en su educación formal (C1). Esta distinción no refleja una contradicción entre grupos, sino posiciones diferenciadas dentro del mismo proceso formativo: los docentes valoran la interculturalidad desde el diseño curricular que implementan, mientras que los estudiantes la reconocen principalmente en los espacios de práctica situada fuera del aula. Ambas valoraciones son legítimas, pero su distancia sugiere que la interculturalidad, como eje transversal efectivo, aún no logra articular coherentemente las intenciones del currículo formal con las experiencias que los estudiantes identifican como formativamente significativas.

El modelo de *path analysis* aporta evidencia explicativa sobre cómo las variables del perfil inciden en estas valoraciones. La edad —asociada fundamentalmente al perfil docente— se podría utilizar como predictor de la valoración de los contenidos interculturales formales en las asignaturas (C2), lo que es coherente con una identidad profesional construida en torno al currículo. El sexo femenino muestra una mayor valoración de las dimensiones experienciales y plurales de la interculturalidad (C6 y C7), lo que sugiere que las trayectorias de socialización diferenciadas por sexo inciden en la disposición hacia la diversidad cultural, aunque este resultado no permite establecer relaciones causales a partir de los datos disponibles.

Un hallazgo particularmente relevante es la relación poco significativa que la condición de ser estudiante tiene sobre P1 —el conocimiento de saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas—, lo que indica que los futuros docentes se perciben con menor dominio

epistémico en este campo que sus formadores. Si los estudiantes que se están preparando para enseñar en contextos interculturales reconocen este déficit, constituye una señal de alerta sobre la capacidad del sistema para reproducir y transmitir saberes interculturales en las aulas futuras.

Por su parte, la variable étnica no mostró un efecto explicativo claro sobre ninguna de las once dimensiones evaluadas, lo que tensiona supuestos frecuentes sobre el papel de la identidad étnica en la educación intercultural universitaria y merece ser objeto de investigación específica. Finalmente, las diferencias entre instituciones en P1 y P3 —con la UCuenca y la UNACH mostrando una mayor explicación que la UEB— pueden interpretarse (es una hipótesis) como producto de trayectorias institucionales diferenciadas en la implementación de la interculturalidad, más que como indicadores de rezago formativo.

Un resultado que merece atención específica es el aislamiento de P4 —mediación intercultural— del modelo explicativo. Que ambos grupos la valoren positivamente pero que esta valoración no sea predicha por ninguna variable del perfil podría indicar que la competencia mediadora es percibida como un atributo personal relativamente independiente del contexto de formación. Sin embargo, las puntuaciones de P4 se sitúan apenas ligeramente por encima del punto medio de la escala, lo que representa una autopercepción moderadamente positiva que no equivale a evidencia de adquisición de una competencia de esta complejidad. Esta distinción —entre la autopercepción de competencia y su despliegue real— es una limitación interpretativa que el diseño del estudio no permite resolver, y que señala la necesidad de incorporar instrumentos complementarios en futuras investigaciones.

En términos de implicaciones para el diseño académico, los hallazgos sugieren que las instituciones que buscan fortalecer la formación intercultural deberían considerar las variables de edad y sexo no como objetivos de intervención en sí mismos —pues son características sociodemográficas de los participantes—, sino como factores que configuran modos diferenciados de valorar la interculturalidad y que, por tanto, deben orientar el diseño de estrategias formativas contextualizadas. En particular, la mayor receptividad observada en las participantes mujeres hacia las dimensiones experienciales y plurales de la interculturalidad, y el déficit percibido por los estudiantes en el conocimiento epistémico de la diversidad (P1) ofrecen indicios —con la cautela que impone la robustez de un único coeficiente del modelo— para fortalecer los componentes epistémicos de la formación inicial y diversificar los espacios de aprendizaje intercultural más allá del aula. El objetivo, alineado con la justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2010), debería poder garantizar que el futuro profesional no solo adquiera destrezas de mediación, sino también el sustento epistémico necesario para reconocer y dialogar con la diversidad de saberes que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, el diseño transversal y el uso de un instrumento de autopercepción impiden establecer relaciones causales definitivas o dar cuenta del desarrollo efectivo de competencias interculturales: lo que se mide es la valoración que los

participantes otorgan a determinadas experiencias y capacidades, no su despliegue verificado en la práctica. En segundo lugar, la distribución de la muestra en las categorías de etnia —con frecuencias muy bajas en grupos no mestizos— limita la potencia estadística para detectar efectos de esta variable en el modelo, lo que debe considerarse una restricción metodológica al interpretar la ausencia de efecto explicativo de la etnia. En tercer lugar, el instrumento no recoge dimensiones relativas a la tecnología digital ni a las condiciones socioeconómicas de los participantes, lo que acota el alcance explicativo del modelo. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de diseños longitudinales o mixtos que permitan contrastar la autopercepción de competencia con el desempeño observado en contextos reales, así como de estudios comparativos que incluyan universidades interculturales bilingües, para explorar si los patrones identificados se replican o divergen en instituciones con un mandato intercultural más explícito. Asimismo, la ausencia de efecto explicativo de la etnia constituye un hallazgo que merece una investigación específica, orientada a comprender la relación entre la identidad étnica declarada y su incidencia real en las percepciones y prácticas interculturales dentro de la formación universitaria.

#### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con la investigación.

#### **Declaración de autoría**

Freddy Patricio Cabrera Ortiz se encargó de la conceptualización, la investigación, la validación y el análisis formal. Ángel Rodrigo Japón Gualán se ocupó de la administración del proyecto, la adquisición de fondos, la investigación, la supervisión, la revisión y la edición. Mauricio Esteban Reyes Guaranda se encargó de la redacción del manuscrito original, la revisión, la edición y la curación de datos.

#### **Declaración de ética**

Los autores declaran que la presente investigación se llevó a cabo conforme a los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Asimismo, se garantiza el estricto cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos de carácter personal, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los participantes mediante la codificación de la información, y la voluntariedad de su participación mediante un formulario de consentimiento informado.

#### **Referencias**

- Alcalá, M., Santos, M., & Leiva, J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(41), 6-23. <https://n9.cl/ne6x4>
- Caral, N., & Chiliquinga, R. (2020). Entramado del conocimiento andino desde el concepto Tuphaptaña Pacha en Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Científica*, 5(16), 352-371. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.19.352-371>

- Corrales, J., Taipe, E., Sevillanos, P., Sánchez, R., & Huamán, D. (2025). Inteligencia cultural e influencia en el pensamiento crítico: Un estudio desde la educación intercultural. *Revista INVECOM*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.17110287>
- De la Cruz, M. & Peña, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: Una revisión bibliográfica. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101-113. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad / Programa Democracia y Transformación Global. <https://tinyurl.com/mryzsc5z>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 49, 163-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6961304>
- Flores, M., González, M., & Pesántez, C. (2024). Estrategias didácticas inclusivas en la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación: Sistematización de experiencias. *Mamakuna. Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, 22, 8-21. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.22.872>
- Fornet, R. (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Universidad Católica de Temuco. <https://tinyurl.com/4a868ptv>
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215. <https://tinyurl.com/fw349f4k>
- Hair, J., Black, W., Babby, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson. <https://tinyurl.com/255xmcnu>
- Hernández, L. (2021). Interculturalidad y gestión del conocimiento: Un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales*, 13, 155-166. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/mvu346z5>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lavaan (2026). Estimators and More. *Lavaan*. Accedido 8 de abril. <https://tinyurl.com/bp6seu33>
- Mateos, L., Dietz, G., & Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 21(70), 809-835. <https://tinyurl.com/ytyvyb3w>
- Mato, D. (ed.) (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Universidad Nacional de Córdoba. <https://tinyurl.com/5n6bw6kf>
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P., & Arias, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: Experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 77, 55-76. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Núñez, Y. (2019). *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral: Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina) y del estado de Paraná (Brasil)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. <https://tinyurl.com/2ycpf4ue>
- Pedraja, L., & Tovar, M. (2024). Competencia intercultural en la formación inicial docente en universidades fronterizas chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(esp. 11), 591-605. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.35>
- Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Quichimbo, F., Flores, L., Tuapante, G., & Condo, M. (2024). Interculturalidad y educación superior en el contexto latinoamericano: Una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(2), 203-214. <https://n9.cl/gx3qea>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO. <https://tinyurl.com/382ap7mr>
- Quilaleo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación en Revista*, 35(76), 219-237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- RStudio Team (2011). RStudio, New Open-Source IDE for R. *Posit*. 28 de febrero. <https://n9.cl/whjjc>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala. <https://tinyurl.com/4sebre8>