









ARTÍCULO ORIGINAL

Escala de interculturalidad, más allá de la mirada cualitativa: una herramienta medible en territorio Abya Yala***Interculturality scale, beyond the qualitative perspective: a measurable tool at Abya Yala territory***María Angélica Henríquez-Coronel¹  , Humberto Castillo-Quintero²  , Fanny Tubay-Zambrano³  
y Alex Estrada-García⁴  ¹Universidad Técnica de Manabí, Ecuador²Universidad de Los Andes, Venezuela³Universidad de Cuenca, Ecuador⁴Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Citar como: Henríquez-Coronel, M., Castillo-Quintero, H., Tubay-Zambrano, F., y Estrada-García, A. (2025). Escala de interculturalidad, más allá de la mirada cualitativa: una herramienta medible en territorio Abya Yala. *Revista San Gregorio*, 1(62),40-48. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i62.3568>

Recibido: 27-02-2025

Aceptado: 29-05-2025

Publicado: 30-06-2025

RESUMEN

Ecuador, como parte del Abya Yala, ha institucionalizado el principio de interculturalidad, promoviendo su análisis desde enfoques cualitativos. No obstante, persiste una limitada disponibilidad de instrumentos cuantitativos que permitan medir esta dimensión, lo que motivó el diseño de una escala adaptada al contexto regional. El objetivo de la investigación fue validar psicométricamente un instrumento para medir percepciones y concepciones sobre la interculturalidad en universidades ecuatorianas. En cuanto a la metodología, se realizó un análisis psicométrico de un instrumento de 27 reactivos con escala Likert, a través de la aplicación a estudiantes de carreras de educación de dos universidades. Se aplicó un análisis psicométrico a una escala de 27 reactivos con formato Likert, administrada a estudiantes de dos universidades ecuatorianas. Se evaluó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, la validez de constructo a través de análisis factorial exploratorio, y la capacidad discriminante mediante prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados evidenciaron una alta fiabilidad ($\alpha = 0.925$) y una adecuada validez de constructo, con una estructura de cinco componentes que explican el 68.17% de la varianza total. Se resalta la utilidad del instrumento para medir la de interculturalidad en la región y en diversas áreas del conocimiento, aunque se identificaron algunos desafíos en su implementación que evidencia barreras conceptuales y culturales, las cuales constituyen áreas prioritarias para futuras intervenciones pedagógicas.

Palabras clave: Educación intercultural; estudiantes universitarios; instrumentos de medición; psicometría; Ecuador.

ABSTRACT

Ecuador, as part of Abya Yala, has institutionalized the principle of interculturality, promoting its analysis primarily through qualitative approaches. However, there remains a limited availability of quantitative instruments capable of measuring this dimension, which motivated the development of a scale adapted to the regional context. The objective of this research was to psychometrically validate an instrument designed to assess perceptions and conceptions of interculturality among university students in Ecuador. A psychometric analysis was conducted on a 27-item Likert-scale instrument, applied to education students from two Ecuadorian universities. The study evaluated reliability using Cronbach's alpha coefficient, construct validity through exploratory factor analysis, and discriminant capacity using the Student's t-test for independent samples. The results showed high reliability ($\alpha = 0.925$) and adequate construct validity, revealing a five-component structure that accounts for 68.17% of the total variance. The findings highlight the instrument's usefulness for measuring interculturality in the region and across various fields of knowledge. Nonetheless, some implementation challenges were identified, revealing conceptual and cultural barriers that represent key areas for future pedagogical intervention.

Keywords: Intercultural education; university students; measurement instruments; psychometrics; Ecuador.



INTRODUCCIÓN

En Ecuador, la interculturalidad surge como una propuesta de diálogo de saberes desde los pueblos indígenas (Barres, 2010), su concepto está alineado al *Sumak Kawsay*, que es la visión del “Buen Vivir” y que parte de la experiencia histórica de los pueblos amazónicos, andinos y afroecuatorianos (Gómez & Blasco, 2019). Desde 2008, este principio se institucionalizó como parte de la Constitución, en la cual se define al país como un Estado intercultural y plurinacional (Constitución de la República del Ecuador, 2008). A partir de esta norma, se han impulsado políticas que promueven la formación de ciudadanos interculturales a través de servicios integrales en salud, educación, justicia y empleo.

La interculturalidad, sin embargo, va más allá del ámbito normativo y se convierte en una dimensión sociocultural que promueve el reconocimiento de saberes diversos en condiciones equitativas (Montenegro, 2024). Varios estudios han discutido sus avances y contradicciones entre el discurso y la práctica (Dietz, 2017), revelando la necesidad de evaluar empíricamente su implementación. La mayoría de las investigaciones sobre interculturalidad en Ecuador han sido cualitativas, centradas en el cumplimiento constitucional dentro de los sistemas educativo, judicial y sanitario. Sin embargo, existe un vacío en instrumentos cuantitativos que posibiliten un análisis más riguroso de su desarrollo y percepciones; y que permitan conocer el estado actual de la interculturalidad para tomar decisiones que respondan a las necesidades actuales y reales de la sociedad.

La distinción entre multiculturalidad e interculturalidad es clave para la investigación que se presenta. Mientras la primera, la multicultural, se limita al reconocimiento de la diversidad; la segunda, la intercultural, implica interacción y equidad (Dietz, 2017). Para Paredes & Carcausto (2022), la interculturalidad debe ser analizada tanto desde lo teórico como lo empírico, enmarcando las relaciones interculturales dentro de una epistemología equitativa. Desde Ecuador, Walsh (2009, 2012) propone una interculturalidad crítica, orientada a fortalecer lo propio y a los sectores vulnerables, frente a una funcional que promueve la coexistencia sin cuestionar las asimetrías estructurales. La línea de interculturalidad crítica, cala en el territorio y permite vislumbrar una dimensión heterogénea de conceptos y realidades que abordan diferentes maneras de convivir e interrelacionarse en el continente y en Ecuador.

La educación intercultural, reconocida constitucionalmente desde 2008, tiene sus raíces en la lucha de los pueblos indígenas por una educación propia (Sánchez, 2010; Krainer, 2012). La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) institucionalizó el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, implementando el currículo y herramientas como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) bajo la coordinación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

Este enfoque educativo no solo responde a reivindicaciones étnicas, sino que aborda múltiples dimensiones de desigualdad, incluyendo género, migración y discapacidad (Dietz, 2017). Aguado & Mato (2017) señalan que no es un modelo para alcanzar, sino una perspectiva para comprender la diversidad desde un compromiso socialmente justo. Las percepciones dentro del entorno universitario se enfocan mayoritariamente en temas étnicos, seguidos de su relación con la diversidad cultural (Arteño et al., 2023), aunque muchas veces desde una visión integracionista que tiende a folclorizar (Dietz, 2017).

A pesar de avances teóricos, aún se requiere una mirada integral que reconozca a la interculturalidad como un proyecto político transformador (Walsh, 2002). Para ello es necesario adoptar nuevos modelos educativos, diálogos de saberes y propuestas que enfrenten el monoculturalismo (Tubay, 2021). Las percepciones sobre la interculturalidad deben llegar hasta las arenas reales en la que convive la diversidad humana: la inclusión social y educativa, las diversidades sexo genéricas, las desigualdades por temas de racismo, la diversidad cultural, las diversidades que plantean los estudios migratorios, las agendas de salud intercultural y otros ámbitos que no son fijos, y que los va produciendo la especie humana en armonía con los cambios naturales.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo validar psicométricamente un instrumento para medir percepciones y concepciones sobre la interculturalidad en universidades ecuatorianas. Este instrumento representa una contribución inédita en el país, ya que ha sido elaborado por autores de cuatro universidades públicas ecuatorianas, localizadas en la Costa y la Sierra y también es aplicable en niveles del sistema educativo y contextos. Se encuentra sustentado en tres categorías analíticas: a) concepciones de la interculturalidad; b) educación intercultural; y c) percepciones sobre la interculturalidad.

METODOLOGÍA

Se realizó el análisis psicométrico de un instrumento de recolección de datos bajo un enfoque cuantitativo, empleando técnicas estadísticas para evaluar su fiabilidad y validez de constructo. El estudio se enmarca en el paradigma positivista, que privilegia la objetividad y la verificación de hipótesis mediante métodos estadísticos, con el objetivo de obtener resultados replicables y generalizables. El análisis psicométrico adoptó una doble perspectiva: descriptiva, al caracterizar las propiedades del instrumento, y explicativa, al interpretar los resultados y analizar el comportamiento de los ítems en relación con los constructos teóricos subyacentes.

Participantes y muestreo

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) y de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Se seleccionaron estudiantes de una carrera presencial en la UTM (162 matriculados) y de una carrera en modalidad en línea en la UNAE (208 matriculados), aplicando un muestreo por conveniencia, dada la cercanía de los investigadores, quienes son docentes en ambas instituciones. Se seleccionaron dos paralelos por universidad: 42 estudiantes en la UTM y 51 en la UNAE, conformando un total de 93 participantes para la prueba piloto.

Instrumento

La escala utilizada fue denominada *Escala de Interculturalidad en Estudiantes de la Carrera de Educación (EIEE)*. Su elaboración se basó en una revisión bibliográfica y en el procedimiento propuesto por Hernández & Mendoza (2018) para la construcción de instrumentos cuantitativos. Se redactó una versión inicial de 36 reactivos, considerando antecedentes investigativos relevantes y la consulta a expertos en el área.

El instrumento se estructuró en tres dimensiones:

Concepciones de interculturalidad (4 ítems)

Interculturalidad en la educación (13 ítems)

Percepciones sobre interculturalidad (10 ítems)

La validez de contenido fue evaluada por tres expertos, con base en criterios de pertinencia, coherencia y claridad. La escala adoptó un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que iban desde el menor (1) hasta el mayor (5) grado de acuerdo.

Aplicación y procesamiento de datos

La recolección de datos se realizó a través de la plataforma *Kobo Toolbox*®. El enlace al cuestionario fue distribuido vía *WhatsApp*® para los estudiantes de modalidad presencial, y a través del aula virtual para quienes cursaban en línea. El procesamiento estadístico se llevó a cabo con el software *IBM*® *SPSS Statistics 27*®.

Análisis estadístico

La fiabilidad del instrumento se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, tanto a nivel global como para cada una de las dimensiones, y se complementó con el juicio de expertos para valorar la coherencia interna. La validez de constructo fue analizada mediante un análisis factorial de la estructura del instrumento, iniciando con un análisis de componentes principales. Posteriormente, se aplicó un análisis factorial exploratorio sobre los 27 ítems definitivos.

Para el análisis discriminante se empleó la prueba *t de Student* para muestras independientes, con el fin de identificar diferencias significativas en las medias. La escala mide tres constructos diferenciados pero interrelacionados, lo que se confirmó mediante los análisis factoriales.

RESULTADOS

Análisis de fiabilidad

La fiabilidad global de la escala, que se muestra en la tabla 1, evidenció un alto índice de consistencia interna y una base sólida con la precisión necesaria para iniciar el procedimiento en el análisis psicométrico a emprender (Alfa = 0,925; N = 27). Esta alta consistencia interna sugiere la probabilidad de encontrar estructuras factoriales bien definidas.

Tabla 1. Fiabilidad general de la Escala de Interculturalidad.

Alfa de Cronbach	0,925
Alfa de Cronbach (elementos estandarizados)	0,930
N de elementos	27
Muestra	93

Análisis de juicio de expertos

Como complemento al análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, se consideró pertinente realizar, de forma previa a la validación de constructo, una valoración cualitativa del instrumento basada en el juicio de expertos. Esta evaluación se centró en tres criterios fundamentales: relevancia, claridad y representatividad de los ítems.

Para cuantificar el nivel de acuerdo entre los expertos, se aplicó el estadístico Kappa de Fleiss. Los resultados evidenciaron un nivel satisfactorio de concordancia interjueces ($KF = 0,783$; $IC\ 95\% = 0,620 - 0,946$; $p < 0,05$), lo que respalda la adecuación de los ítems incluidos en la escala.

Se observó una alta coincidencia en las valoraciones superiores (categorías 4 y 5), lo que sugiere una buena definición de los reactivos. No obstante, la categoría 3 mostró cierta ambigüedad interpretativa, lo que indica la necesidad de revisar y refinar la definición operacional de algunos ítems con puntuaciones intermedias.}

Análisis discriminante

Los resultados obtenidos de las encuestas fueron procesados y se clasificó a los participantes en dos grupos extremos según los percentiles 25 (≤ 3.28) y 75 (≥ 3.96), correspondientes a los niveles bajo y alto, respectivamente. Para verificar la homogeneidad de varianzas entre ambos grupos, se aplicó la prueba de Levene, cuyo valor ($p = 0.1573$) fue superior al nivel crítico de 0.05, lo que permitió asumir varianzas iguales.

Posteriormente, se aplicó la prueba *t de Student* para muestras independientes, observándose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($M_1 = 2.86$, $S = 0.546$; $M_2 = 4.20$, $S = 0.386$; $t(45) = -9.65$; $p < 0.05$). La magnitud de la diferencia fue considerable, lo que sugiere que los grupos presentan perfiles claramente diferenciados en la variable medida. En consecuencia, el instrumento demostró un sólido poder discriminante.

En la tabla 2, para evaluar la pertinencia del análisis factorial, se aplicó el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que arrojó un valor de 0.820, considerado notable ($0.80 \leq KMO \leq 0.90$), indicando una alta interrelación entre las variables y confirmando la adecuación de los datos para el análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett mostró resultados significativos ($\chi^2 = 1816.245$; $p = 0.000$), lo cual descartó que la matriz de correlaciones fuera una matriz de identidad y confirmó la presencia de correlaciones suficientes entre los ítems para justificar el análisis factorial. Ambas pruebas evidenciaron que los datos fueron apropiados para la consecución de una estructura factorial adecuada a la naturaleza del instrumento objeto de análisis.

Tabla 2. Análisis factorial exploratorio (AFE). Prueba de KMO y Barlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo (KMO)		,820
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1816,245
	gl	351
	Sig.	,000

Como se presenta en la Tabla 3, los cinco primeros componentes explican conjuntamente el 68.17% de la varianza total, lo que indica que concentran la mayor parte de la información contenida en los datos originales. Los autovalores extraídos coincidieron con los iniciales para estos cinco componentes, lo que confirma que no se perdió varianza explicada durante el proceso de extracción. Tras la rotación, la varianza explicada por cada componente fue la siguiente: el primero 17.92%, el segundo 16.96%, el tercero 14.32%, el cuarto 14.00% y el quinto 4.97%.

Tabla 3. Varianza total explicada

Com- ponen- te	Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de va- rianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,008	37,066	37,066	4,839	17,923	17,923
2	2,850	10,557	47,623	4,578	16,955	34,878
3	2,691	9,966	57,590	3,866	14,320	49,198
4	1,537	5,694	63,284	3,781	14,003	63,201
5	1,319	4,886	68,170	1,342	4,969	68,170

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales.

El procedimiento incluyó una rotación Varimax que permitió redistribuir la varianza explicada de forma más equilibrada entre los componentes, favoreciendo así su interpretabilidad. Los cinco primeros componentes explicaron en conjunto el 68.17% de la varianza total, ahora de manera más distribuida, lo que contribuye a una mejor comprensión de las dimensiones evaluadas.

La Tabla 4 muestra la matriz de componentes rotados obtenida mediante un análisis de componentes principales con rotación Varimax, aplicado para explorar las dimensiones subyacentes en las percepciones de interculturalidad de los participantes. La rotación convergió adecuadamente, logrando una estructura factorial simplificada y más clara.

Las cargas factoriales reflejan la correlación entre cada ítem y el componente correspondiente. Para facilitar la interpretación, se consideran sustanciales únicamente las cargas con valores absolutos iguales o superiores a 0.30, lo cual permite identificar agrupaciones significativas de ítems y etiquetar los componentes de manera coherente.

Tabla 4. Matriz de componente rotado

	Componente				
	1	2	3	4	5
1. El término intercultural, además de la dimensión étnica, incluye otras como el género, la cultura, la migración, la religión, la cosmovisión de los pueblos, otra.	,351	-,057	-,083	,706	,177
2. La multiculturalidad se centra solo en el reconocimiento de la diversidad, y la interculturalidad en la interacción y en hacerla posible.	,270	,085	,149	,678	-,288
3. El diálogo intercultural crea puentes entre culturas diversas, y que tienen experiencias y percepciones distintas del mundo y su significado.	,421	-,033	-,056	,739	-,183
4. Ser indígena o afrodescendiente me da protagonismo cuando hablamos temas relacionados a la interculturalidad.	-,024	,170	,265	,754	,109
5. La interculturalidad como eje transversal.	-,082	,168	,094	,833	,044
6. Las competencias interculturales potencian el nivel académico y el profesionalismo de los futuros docentes.	,088	,356	,190	,594	,119
7. Las interacciones interculturales en la educación superior suelen ser superficiales y simbólicas.	,078	,406	,334	,341	-,468
8. La interculturalidad sólo es relevante para los estudiantes procedentes de minorías o grupos étnicos ancestrales.	,113	,019	,790	,294	-,169
9. La interculturalidad crea más conflictos y malentendidos de los que resuelve	-,002	,022	,808	,079	-,306
10. He experimentado crecimiento y desarrollo personal gracias a las interacciones interculturales en mi educación.	,701	,468	,144	,167	-,126
11. La interculturalidad mejora mi capacidad para trabajar eficazmente con personas de diversos lugares.	,679	,446	,059	,199	-,134
12. La interculturalidad ha mejorado mi pensamiento crítico y mi capacidad para resolver problemas.	,715	,463	,123	,214	-,027
13. A partir del enfoque intercultural percibo mis propios prejuicios y suposiciones culturales en el contexto de la formación docente.	,295	,744	,221	,221	-,015
14. La interculturalidad facilita la inserción de enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.	,366	,766	,058	,257	,169
15. La interculturalidad es un proceso continuo de aprendizaje y desaprendizaje.	,117	,673	,282	-,119	-,104
16. La interculturalidad debe integrarse en todos los aspectos de los planes de estudios, no sólo en cursos o actividades aisladas o extracurriculares.	,457	,774	-,025	,124	,087
17. Para que la educación sea intercultural, la diversidad étnica debe ser partícipe del Sistema Educativo.	,352	,807	-,010	,185	,031
18. La interculturalidad puede contribuir a la justicia social y la equidad en la educación.	,737	,321	,013	,201	,037

	Componente				
	1	2	3	4	5
19. La interculturalidad como palabra de moda en el contexto educativo ecuatoriano.	,580	,302	,363	-,107	-,184
20. Hacer posible la interculturalidad es una utopía.	,089	,392	,653	-,020	,147
21. Las personas que tienen un origen étnico diferente al mío piensan y resuelven sus problemas de forma diferente	,534	,093	,375	,101	,015
22. Ser indígena, montubio o afrodescendiente condiciona positivamente el éxito personal y profesional de una persona.	,081	-,039	,750	,114	,363
23. El uso de imágenes que representan la diversidad cultural en el imaginario social contribuye a promover la interacción social en igualdad de condiciones.	,605	,302	,339	,082	,253
24. El uso de imágenes y contenidos escolares que incluyen la diversidad cultural del país folcloriza a las minorías étnicas.	,252	,205	,666	,079	,095
25. La interculturalidad está asociada con la tolerancia, y al hecho de ayudar al otro.	,573	,211	,445	-,001	-,008
26. La diversidad cultural se refiere a las tradiciones culturales, la vestimenta y la música.	,135	,452	,343	,189	,589
27. La dignidad, el respeto y la responsabilidad humana son parte de la interculturalidad porque permiten el diálogo con los demás en igualdad de condiciones.	,668	,022	-,157	,192	,365

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Del análisis factorial exploratorio se extrajeron cinco componentes que explican una proporción significativa de la varianza total, cada uno representando una dimensión específica de las percepciones sobre la interculturalidad. A continuación, se describen e interpretan los componentes con base en las cargas factoriales más representativas:

- **Componente 1. Desarrollo personal y profesional.**
Este componente agrupa ítems relacionados con el crecimiento individual, el desarrollo académico y profesional, y los beneficios personales derivados de las experiencias interculturales. Presenta cargas elevadas en los siguientes ítems:
Ítem 10 (0.701), Ítem 11 (0.679), Ítem 12 (0.715), Ítem 18 (0.737).
- **Componente 2. Integración y educación intercultural.**
Se caracteriza por ítems que enfatizan la incorporación de la interculturalidad en los planes de estudio y en la formación del profesorado. Representa una dimensión institucional y pedagógica del fenómeno. Los ítems con mayores cargas son:
Ítem 13 (0.744), Ítem 14 (0.766), Ítem 16 (0.774), Ítem 17 (0.807).
- **Componente 3. Percepciones Negativas y Desafíos**
Este factor refleja barreras, resistencias o percepciones desfavorables asociadas a la implementación de la interculturalidad. Se destacan:
Ítem 8 (0.790), Ítem 9 (0.808), Ítem 20 (0.653).
- **Componente 4. Dimensiones y definiciones de la interculturalidad**
Incluye ítems que definen conceptualmente la interculturalidad y sus múltiples dimensiones, proporcionando un marco teórico para su comprensión. Ítems destacados:
Ítem 1 (0.706), Ítem 2 (0.678), Ítem 3 (0.739).
- **Componente 5. Tolerancia y reconocimiento de la diversidad**
Este último componente se enfoca en actitudes de respeto, tolerancia y valoración de la diversidad cultural. Ítems con mayores cargas:
Ítem 22 (0.750), Ítem 23 (0.605), Ítem 26 (0.589), Ítem 27 (0.668).

Análisis descriptivo

Se llevó a cabo una prueba piloto con estudiantes de las universidades participantes, seleccionados por criterios de accesibilidad, dado que eran alumnos de los propios investigadores. Se obtuvo un total de 93 respuestas, conformando así la muestra requerida para el estudio.

Los resultados revelaron medias que oscilaron entre 2.62 y 4.04, con desviaciones estándar entre 0.815 y 1.219. Los ítems con mayor nivel de acuerdo (media > 3.8) fueron los siguientes:

- Ítem 11: “La interculturalidad mejora mi capacidad para trabajar eficazmente con personas de diferentes culturas” (M = 4.04, DE = 0.908)
- Ítem 16: “La interculturalidad debe integrarse en todos los aspectos del currículo universitario” (M = 3.92, DE = 0.888)
- Ítem 17: “Para que la educación sea verdaderamente intercultural, debe considerar las realidades de todos los grupos culturales” (M = 3.98, DE = 0.932)
- Ítem 18: “La interculturalidad puede contribuir a la justicia social y la equidad educativa” (M = 3.92, DE = 0.935)

Por otro lado, los ítems con menor puntuación media ($M < 3.0$), que mostraron posturas más críticas o negativas, fueron:

- Ítem 8: “La interculturalidad sólo es relevante para estudiantes pertenecientes a minorías o grupos étnicos ancestrales” (M = 2.71, DE = 1.194)
- Ítem 9: “La interculturalidad crea más conflictos y malentendidos de los que resuelve” (M = 2.62, DE = 1.179)
- Ítem 22: “Ser indígena, montubio o afrodescendiente condiciona negativamente el acceso a oportunidades educativas” (M = 2.98, DE = 1.198)

Cabe destacar que los ítems 8 y 9, de formulación negativa, fueron los que obtuvieron las medias más bajas, lo que sugiere un claro desacuerdo por parte de los participantes.

En conjunto, los resultados reflejan una actitud predominantemente positiva hacia la interculturalidad, con mayor consenso en torno a sus beneficios prácticos y educativos. Sin embargo, se observa una mayor dispersión en los ítems que abordan temas sensibles o controversiales vinculados a percepciones sobre grupos étnicos específicos.

DISCUSIÓN

La escala diseñada constituye un instrumento válido para evaluar diversos aspectos relacionados con la interculturalidad en el ámbito universitario, incluyendo las concepciones teóricas, su vinculación con la educación y las percepciones de los estudiantes. Su utilidad radica en el hecho de que la interculturalidad es un concepto dinámico y en permanente debate, lo que exige herramientas que permitan su análisis y seguimiento desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Los altos valores obtenidos en estas dimensiones sugieren que los estudiantes reconocen el valor de la interculturalidad y su importancia dentro de la formación docente. Asimismo, se destaca la relevancia de la comunicación intercultural como una competencia esencial para desenvolverse en entornos educativos diversos, tal como señalan estudios recientes (Price, 2024). En este sentido, la escala permite diagnosticar percepciones actuales, y orientar procesos de formación y transformación pedagógica con enfoque intercultural.

De igual manera, se subraya la importancia de la receptividad como elemento decisivo para una convivencia armónica en entornos educativos culturalmente diversos (Landler-Pardo et al., 2022). Según Chávez (2024), resulta indispensable adoptar una mirada crítica que permita visibilizar y cuestionar las desigualdades estructurales y los desequilibrios de poder que perpetúan la discriminación y la exclusión en el ámbito educativo. En este contexto, la interculturalidad no puede reducirse a una estrategia superficial de inclusión, sino que debe constituirse en una herramienta para la justicia social y la transformación institucional.

Las percepciones sobre la interculturalidad son variadas y a menudo están influenciadas por las categorizaciones y estereotipos esencialistas, lo que lleva a malentendidos y malas interpretaciones (Huang, 2022). Por razones como esta, las investigaciones acerca de la interculturalidad en la educación, debe reconocer la agencia epistémica de los estudiantes u otros actores, considerando la capacidad para entender y dar sentido a las experiencias, se sugiere revisar la “matriz de componente rotado”. Es cierto que, conforme con los resultados de la escala, las percepciones de los estudiantes sobre la interculturalidad están moldeadas por las experiencias, lo que demuestra su participación dinámica en los procesos formativos.

Los desafíos de concebir y practicar la interculturalidad en la educación son varios, y algunos están presentes a nivel microcurricular. Lin & Pires (2024) sostienen que, a pesar de la presencia de intenciones de enseñanza intercultural en los planes curriculares, puede haber discrepancias entre los supuestos teóricos y la implementación práctica. Los limitados acuerdos teóricos y metodológicos en el área de la interculturalidad en la educación pueden dar paso a la ambigüedad en la concepción práctica de esta. Por lo tanto, se torna fundamental promover el diálogo para abordar estas brechas y garantizar la integración efectiva de los contenidos interculturales en la educación escolarizada. Una vía es el abordaje sistémico del diseño curricular (Estrada-García et al., 2021), considerando los objetivos, la selección de contenido, la organización y la evaluación.

De igual forma, estudios como los de Price (2024) evidencian los desafíos de la interculturalidad en espacios físicos universitarios. Argumenta que estos espacios ofrecen oportunidades para la interacción y el intercambio entre comunidades diversas promoviendo el cambio a partir de la interacción social. Al respecto, Chávez (2024)

explica que, si bien el multiculturalismo reconoce la diversidad, no cuenta con las herramientas conceptuales para cuestionar el orden social y las estructuras de poder existentes. Por su parte, el interculturalismo apunta a promover el diálogo y la interacción entre diferentes culturas, fomentando el entendimiento y el respeto mutuo. En contraste, Villacís et al. (2023) destacan la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural; puesto que experimentar y adoptar valores propios de grupos sociales puede contribuir a un sentido de identidad y pertenencia.

En cuanto a la concepción de la educación intercultural, conforme con los argumentos de Lloyd (2024), el objetivo es promover una perspectiva crítica que cuestione la jerarquía de conocimiento existente y empodere a los estudiantes para evitar replicar la colonialidad del poder, el ser y el conocimiento.

Otro posicionamiento relacionado con los objetivos que persigue este enfoque de educación sostiene que en los centros educativos deben formarse seres humanos interculturales que puedan mediar entre diferentes perspectivas y culturas, al igual que promover relaciones no jerárquicas y posibilidades iguales de participación (Mendes & Stevanovic, 2024).

De acuerdo con las características del instrumento se sostiene que es viable su utilización en otras poblaciones que no están relacionadas directamente con el campo de la educación, estas pueden estar adscritas a campos de la salud, administración pública, trabajo social, comunicación.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio respaldan la solidez del instrumento y su capacidad para evaluar diversas dimensiones de la interculturalidad en contextos universitarios. No obstante, también se identificaron ciertos desafíos en su aplicación. En particular, algunos ítems con puntuaciones medias más bajas reflejan percepciones problemáticas, como la idea de que la interculturalidad es relevante únicamente para minorías étnicas, que genera más conflictos de los que resuelve, o que constituye una noción utópica. Estas respuestas podrían ser indicativas de resistencias subyacentes o barreras ideológicas presentes en ciertos sectores del estudiantado, lo que sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de las condiciones socioculturales que dificultan la incorporación plena de la interculturalidad en la educación superior.

REFERENCIAS

- Aguado, T., & Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. Editorial UNED.
- Arteño, R., Barba, E., Cazorla, A., & Illicachi, J. (2023). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (41), 20-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9309949>
- Chávez, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23(1), 103-130. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Estrada-García, A., Collado-Ruano, J., Del Río Fernández, J. L. D., & Tubay-Zambrano, F. (2021). La transdisciplinariedad del currículo para fomentar la equidad social en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Práxis Educativa*, 16. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.18336.076>
- Gómez, J., & Blasco, J. (2019). Educación Superior: Interculturalidad y Sumak Kawsay en la Universidad Politécnica Salesiana. En *Salud, Interculturalidad y Buen Vivir: Respeto a la diversidad y mutuo beneficio en el intercambio de saberes y experiencias* (pp. 19-32). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18379/1/SALUD%20INTERCULTURALIDAD%20Y%20BUEN%20VIVIR.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Huang, Z. M. (2022). A critical understanding of students' intercultural experience: non-essentialism and epistemic justice. *Intercultural Education*, 33(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2069393>
- Krainer, A. (2012). *Educación, interculturalidad y ambiente: experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador*. FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/20485>
- Landler-Pardo, G., Arviv Elyashiv, R., Levi-Keren, M., & Weinberger, Y. (2022). Being empathic in complex situations in intercultural education: a practical tool. *Intercultural Education*, 33(4), 391-405. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2090688>

- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011, 31 de marzo). Registro Oficial Suplemento 417 https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Lin, M., & Pires, M. D. J. (2024). Interculturalidade nos planos curriculares das licenciaturas de português em Macau. *Moderna Språk*, 118(3), 15-33. <https://doi.org/10.58221/mosp.v118i4.23956>
- Lloyd, M. (2024). “It´sa utopian dream”: Mexico´s intercultural universities and the challenges of decolonising higher education. *Intercultural Education*, 35(4), 402-418. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2381330>
- Mendes de Oliveira, M., & Stevanovic, M. (2024). Interculturality and decision making: Pursuing jointness in online teams. *Intercultural Pragmatics*, 21(1), 1-32. <https://doi.org/10.1515/ip-2024-0001>
- Montenegro, M. (2024) Documenting Territorialidad: an intercultural approach to the provenance of Mapuche land records. *Archival Science*, 24, 923-945 <https://doi.org/10.1007/s10502-024-09466-6>
- 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>
- Price, F. (2024). Exploring the Implications of University Campuses as Intercultural Spaces through the Lens of Social Justice. *London Review of Education*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.01>
- Sánchez, J. (2010). *El movimiento indígena ecuatoriano: la larga ruta de la comunidad al partido*. FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/22649>
- Tubay, F. (2021). Interculturalidad y TIC en los posgrados de educación en el Ecuador. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(3), e937-e937.
- Villacís, L. V., Bravo, V. C., Zambrano, L. D., & Román, V. M. (2023). Well-being, Experiences, and Ancestral Culture: Values from Interculturality. *Salud, Ciencia y Tecnología*, (3)428, 1-6. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023428>
- Walsh, C (2002). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Editorial Abya-Yala /Universidad Andina Simón Bolívar. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Editorial Abya-Yala. https://catoute.unileon.es/permalink/34BUC_ULE/ar7q83/alma991008731030905772
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, (4). <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802/561>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María Angélica Henríquez-Coronel, Humberto Castillo-Quintero, Fanny Tubay-Zambrano y Alex Estrada-García: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Descargo de responsabilidad/Nota del editor:

Las declaraciones, opiniones y datos contenidos en todas las publicaciones son únicamente de los autores y contribuyentes individuales y no de Revista San Gregorio ni de los editores. Revista San Gregorio y/o los editores renuncian a toda responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedades resultantes de cualquier idea, método, instrucción o producto mencionado en el contenido.