

## **Relación entre competencia en pedagogía culturalmente receptiva y desempeño docente en educación general básica**

Relationship between competence in culturally responsive pedagogy and teacher performance in basic general education

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17819804>

### **Autora:**

Yolanda Mariana Sornoza Delgado <sup>1\*</sup>

**Fecha de recepción:** 08 / 10 / 2025

**Fecha de aceptación:** 10 / 11 / 2025

### **Eje temático temática**

Concepciones pedagógicas para el proceso de enseñanza aprendizaje

### **Resumen**

Este estudio se inscribió en el marco de la pedagogía culturalmente receptiva ante aulas crecientemente plurales, donde la distancia entre el discurso inclusivo y las decisiones didácticas cotidianas se evidenciaba. Se planteó como objetivo determinar el efecto de una intervención formativa en pedagogía culturalmente receptiva sobre el desempeño docente en Educación General Básica del cantón Quevedo (2025). Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental pretest–posttest y grupos no equivalentes en tres escuelas (muestra censal: 93 docentes), y se aplicaron el cuestionario CIPCR-DD-16 y una lista de cotejo de fidelidad. El análisis contempló estadísticos descriptivos, ANCOVA ajustada por pretest y pruebas t ( $\alpha=.05$ ). El diagnóstico inicial mostró fortalezas en normas de convivencia y diálogo, junto con brechas en planificación situada, recursos y evaluación formativa; la lista de cotejo estimó una fidelidad media ( $\approx 58\%$ ). Tras la propuesta “Aulas con Sentido”, el

---

<sup>1\*</sup>Universidad de Panamá, [yolanda-m.sornoza-d@up.ac.pa](mailto:yolanda-m.sornoza-d@up.ac.pa)

posttest registró mejoras sustantivas: en pedagogía culturalmente receptiva, respuestas favorables aumentaron de 47,6% a 75,8%; en desempeño docente, de 56,5% a 78,6%, con descensos marcados en ítems indeseables (no ajustar la enseñanza, omitir estereotipos, planificar sin contexto). La mayor tracción se observó en planificación contextualizada, mediación con ajustes en tiempo real y actuación ante sesgos; evaluación sensible y curaduría de recursos continuaron como frentes prioritarios. Se concluye que la pertinencia cultural funciona como estándar profesional eficaz para elevar el desempeño docente cuando se articula coherentemente planificación, mediación, recursos y evaluación.

### **Abstract**

This study was part of a culturally responsive pedagogy framework for increasingly plural classrooms, where the gap between inclusive discourse and everyday teaching decisions was evident. The objective was to determine the effect of a culturally responsive pedagogy training intervention on teacher performance in Basic General Education in the Quevedo canton (2025). A quantitative approach was adopted with a quasi-experimental pretest–posttest design and non-equivalent groups in three schools (census sample: 93 teachers). The CIPCR-DD-16 questionnaire and a fidelity checklist were administered. The analysis included descriptive statistics, pretest-adjusted ANCOVA, and t-tests ( $\alpha=.05$ ). The initial diagnosis showed strengths in norms of coexistence and dialogue, along with gaps in situated planning, resources, and formative assessment; the checklist estimated average fidelity ( $\approx 58\%$ ). Following the "Classrooms with Meaning" proposal, the post-test showed substantial improvements: in culturally responsive pedagogy, favorable responses increased from 47.6% to 75.8%; in teacher performance, from 56.5% to 78.6%, with marked decreases in undesirable items (failing to adjust teaching, omitting stereotypes, planning without context). The greatest traction was observed in contextualized planning, mediation with real-time adjustments, and addressing biases; sensitive assessment and resource curation continued to be priority areas. It is concluded that cultural relevance serves as an effective

professional standard for elevating teacher performance when planning, mediation, resources, and assessment are coherently articulated.

**Keywords:** Culturally responsive pedagogy; Teacher performance; Educational interculturality; Situated planning; Responsive formative assessment.

## **Introducción**

La escuela moderna se desarrolla en contextos cada vez más diversos, donde coexisten cosmovisiones, lenguajes y trayectorias socioculturales variadas. En tal contexto, la instrucción que se restringe a la transposición de contenidos uniformes pierde efectividad para convocar, motivar y generar aprendizajes significativos. La educación intercultural deja de ser una perspectiva deseable para transformarse en un requisito esencial para el derecho a aprender, dado que la cultura influye en las maneras de conocer, sentir y participar de los niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva inicial está en sintonía con la tradición de la pedagogía crítica, que entiende el proceso educativo como una práctica ética, dialógica y contextualizada, cuyo objetivo es interpretar y cambiar el mundo (Habib y Gajardo, 2023). En esta dirección, la pedagogía receptiva desde el punto de vista cultural se ha establecido actualmente como un enfoque que identifica, valida y activa los conocimientos culturales del alumnado con el objetivo de mejorar el aprendizaje y, simultáneamente, transformar la actuación docente hacia métodos más justos, relevantes e inclusivos (Sornoza, 2025).

La literatura internacional indica que las escuelas reaccionan de forma desigual a la diversidad y que, generalmente, los docentes no cuentan con apoyos sistemáticos para aplicar principios interculturales en decisiones diarias relacionadas con el currículo, la didáctica y la evaluación. En Europa, las evaluaciones sobre la educación primaria muestran esfuerzos incompletos: se reconoce la intención de fomentar la diversidad, pero todavía no se ha logrado una integración constante de estas prácticas en el aula (Sánchez et al., 2022). En sistemas municipales de carácter multicultural, se aprecia algo parecido: la retórica de la

inclusión coexiste con brechas en la implementación, ya sea por falta de capacitación específica o por el escaso acceso a materiales contextualizados que interactúen con los repertorios culturales del alumnado (Yurrebaso, 2021).

Aún en países con políticas firmes de sostenibilidad o ciudadanía global, existen vacíos en la formación docente que afectan la gestión de la diversidad en la práctica (UNESCO, 2020). Esta situación indica que la interculturalidad no se logra simplemente mediante una declaración de principios: es necesario contar con habilidades profesionales, tiempos institucionales y criterios pedagógicos que conviertan a la cultura en un manantial de significados para aprender y enseñar. Las tensiones en América Latina son similares. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo presenta, a través de evidencia comparativa, necesidades formativas específicas para interactuar con alumnos provenientes de distintos orígenes y adecuar las metodologías según criterios de equidad a nivel secundario (GEMR-UNESCO, 2020). Investigaciones regionales, de forma convergente, destacan que la actualización profesional es un requisito para innovar, mantener ambientes inclusivos en el aula y mejorar la calidad del proceso educativo (Izquierdo et al., 2020), lo que vincula la formación continua con la mejora del desempeño de los docentes.

Según los estudios más recientes sobre el caso de Ecuador, los profesores reportan experiencias discontinuas en la capacitación para la interculturalidad, lo que se traduce en limitaciones para planificar, mediar y evaluar desde una perspectiva de diversidad (Herrera et al., 2024). Sin embargo, en términos normativos, el marco es claro: la educación, según la Constitución, es un derecho y mandato para vivir en diversidad. Por su parte, la LOEI establece que la interculturalidad es un principio y valor educativo. Esto hace que el debate pase de ser una opción metodológica a convertirse en un deber ético y legal del sistema. En esta área de discusión, la idea de pedagogía culturalmente receptiva representa un cambio significativo: mueve la categoría "diversidad" del ámbito del reconocimiento abstracto hacia el campo concreto de la práctica de la enseñanza.

Según Méndez y Caranqui (2024), la cultura influye en todas las áreas del aprendizaje, por lo que requiere estrategias pedagógicas que validen los referentes comunitarios, las identidades y los lenguajes. La investigación de León et al. (2022) sostiene que la motivación no es simplemente una propiedad individual, sino que también se trata de una construcción cultural: los alumnos se involucran más cuando tienen la capacidad de entender el conocimiento a partir de marcos familiares de significado. Llorente y Orozco (2024), desde una perspectiva más actual, definen la educación receptiva a lo cultural como un "tercer espacio" en el que se entrelazan conocimientos académicos y saberes locales, creando ecologías culturales que modifican las prácticas pedagógicas. En un contexto científico, Ajayi (2025) sugiere marcos axiológicos como Ubuntu y Eziko para enlazar valores de respeto e interdependencia con la enseñanza disciplinar, demostrando que ser receptivo desde el punto de vista cultural no significa diluir los contenidos, sino reconstruirlos en contextos específicos.

El desempeño de los docentes no solo consiste en impartir contenidos, sino que también incluye la planificación, mediación, evaluación y responsabilidad profesional dentro de un contexto específico, según lo enfatiza la investigación educativa. En esta dirección, tanto los enfoques conceptuales como los empíricos concuerdan en que el "buen desempeño" se manifiesta en la habilidad de crear entornos de aprendizaje respetuosos, significativos y desafiantes, adaptados a las circunstancias socioculturales de los estudiantes (Martínez et al., 2021). Además, los métodos de gestión pedagógica indican que el liderazgo sensible en las escuelas y el acompañamiento contextual están relacionados con un mejor rendimiento en clase, particularmente cuando se fomentan rutinas de observación, retroalimentación y reflexión centradas en la relevancia cultural (Quispe, 2020). La tesis central es consistente: la promesa de inclusión se desvanece en la experiencia diaria de enseñanza si no hay un desarrollo profesional constante y una variedad de tácticas que sean culturalmente receptivas. Quevedo, ubicado en la provincia de Los Ríos, presenta un contexto especialmente fértil y desafiante para esta conversación. En instituciones que, a menudo, tienen tiempos limitados

y apoyos variables para la actualización de los profesores, coexisten trayectorias migratorias internas y la presencia de identidades locales diversas. Las observaciones de aula y los informes institucionales indican que las dificultades se manifiestan más en la falta de modelos prácticos y de apoyo para incorporar referentes culturales en la planificación, escoger materiales que reflejen a la comunidad y mantener evaluaciones que tengan en cuenta la diversidad, que en el deseo del profesorado. Según los hallazgos a nivel regional e internacional, este tipo de brechas no es algo excepcional, sino que tiene un carácter sistémico. Por lo tanto, para encontrar soluciones sólidas es necesario implementar intervenciones con diseño y evaluación claros que sean capaces de generar evidencia acerca de cómo varía la práctica docente cuando se adopta una perspectiva culturalmente receptiva (Garreta et al., 2022).

A partir de esto, el propósito del presente estudio es establecer cuál es el impacto que tiene la pedagogía culturalmente receptiva en la mejora del desempeño de los profesores de Educación General Básica del cantón Quevedo a lo largo de 2025. Se trata desde una perspectiva cuantitativa y un diseño cuasi experimental, el cual incluye grupos de control y experimental. También se realizan mediciones previas y posteriores a la intervención. La elección de la metodología no es simplemente técnica: está relacionada con una falta de conocimiento. Una buena parte de la literatura estudia percepciones, modelos teóricos o experiencias cualitativas de innovación; sin embargo, los estudios que calculan cambios atribuidos a indicadores de rendimiento docente después de procesos de formación con una perspectiva culturalmente receptiva son menos frecuentes, sobre todo en contextos ecuatorianos y latinoamericanos (Izquierdo et al., 2020). Al implementar un enfoque de intervención formativa con evaluación pretest-postest en dos grupos que pueden ser comparados, el estudio no solamente describe, sino también explica las diferencias de desempeño relacionadas con la implementación del enfoque.

Tres dimensiones sustentan la importancia social y académica de la investigación. Primero,

se proporciona evidencia empírica acerca de la relación entre pedagogía culturalmente receptiva y desempeño docente. Este es un área en la que se encuentran argumentos teóricos sólidos, pero también donde todavía no existen estimaciones del efecto con diseños controlados en la región. En segundo lugar, se proporciona un modelo de desarrollo profesional que puede ser replicado y que combina marcos críticos y equitativos con repertorios prácticos de planificación, mediación y evaluación culturalmente receptiva. Esto está en línea con lo que Llorente et al. (2024) afirman acerca de la importancia de traducir principios en acciones de enseñanza observables. En tercer lugar, se producen insumos para la política educativa, ya que tanto la Constitución como la LOEI exigen al sistema que garantice una educación que respete la diversidad. Contar con resultados sobre lo que es eficaz y hasta qué punto fortalece las decisiones en relación a programas de formación y apoyo a nivel institucional y distrital.

En términos teóricos, la investigación se encuentra enmarcada dentro de la tradición de la pedagogía crítica. Esto es así porque entiende la enseñanza como un proceso dialógico, problematizador y enfocado en liberar al individuo, lo que contrasta con el concepto de educación bancaria (Leal, 2021). Esa tradición se relaciona con los principios de la pedagogía de la equidad, que considera la justicia como criterio para diseñar y evaluar intervenciones, y que exige modificaciones intencionales para asegurar oportunidades reales de aprendizaje a alumnos con trayectorias culturalmente variadas (Silva, 2020). La idea del tercer espacio didáctico también sugiere un andamiaje para entender la interacción entre el conocimiento académico y el local en situaciones reales de enseñanza, lo cual facilita que la innovación pedagógica surja de la interacción con prácticas comunitarias e identidades juveniles, en lugar de simplemente agregar contenidos sobre "diversidad" al currículo (Llorente y Orozco, 2024). En ese ecosistema, la motivación se comprende como una conexión cultural con el conocimiento. Esto reubica la labor docente en el establecimiento de condiciones para querer aprender, no solamente para poder hacerlo (Hondoy, 2021).

Siguiendo esas bases, la pedagogía receptiva a nivel cultural que se aplica en esta investigación hace hincapié en decisiones específicas: poner ejemplos y problemas en el contexto de la vida diaria del alumnado; emplear recursos que presenten dignamente a los grupos existentes en el salón; habilitar espacios para construir significados conjuntamente donde el lenguaje, la música, las narrativas familiares y los conocimientos territoriales se incorporen sin producir exotización; y mantener evaluaciones formativas que valoren diferentes formas de evidenciar lo asimilado. Según la literatura, estos cambios en la enseñanza están relacionados con incrementos de participación, compromiso y sentido de pertenencia, que tienen un impacto positivo en la disciplina, la colaboración y la autonomía (Alonso et al., 2022). Según las investigaciones acerca del desempeño de los docentes, se coincide en que planificar con criterios de pertinencia cultural, manejar climas de aula respetuosos y diversificar las estrategias pedagógicas son características de una práctica profesional fuerte, que puede ser mejorada a través del acompañamiento y la formación continua (Camacho et al., 2023).

La operacionalización de las variables y la estrategia de medición también son parte del aporte de este trabajo. Al desglosar la pedagogía en términos de conocimiento sobre la diversidad, prácticas inclusivas, relaciones interculturales y compromiso con la equidad, se pasan de afirmaciones generales a indicadores que se pueden observar, los cuales son compatibles con escalas tipo Likert y análisis comparativos. De manera similar, el desempeño del docente es tratado como un constructo que une la planificación y la preparación, el ambiente del aula, las prácticas pedagógicas y las responsabilidades profesionales. Esto está en línea con los enfoques conceptuales que se han difundido en la región (Martínez et al., 2021). Esta elección de método habilita la conexión entre lo profesional y lo cultural sin que uno se disuelva en el otro, y facilita el análisis de qué aspectos del rendimiento son más dinámicos y en qué circunstancias; esto es un recurso importante para diseñar programas de desarrollo docente con gran precisión.

Además, el marco legal fortalece la justificación de la investigación. La LOEI, por su parte, establece la interculturalidad como el principio rector del sistema. En la práctica, esto implica que los centros tienen que fomentar aprendizajes que reconozcan y valoren identidades culturales, y que las maestras y los maestros necesitan de condiciones y competencias para lograrlo. Cuando las culturas de los alumnos no son reconocidas o no están adecuadamente representadas en la escuela, aumentan los malentendidos, la desmotivación y el retraimiento, lo que afecta tanto su rendimiento como su participación. El enfoque culturalmente receptivo sugiere un camino específico para romper ese círculo vicioso, que no consiste en agregar "más contenidos", sino en modificar el tejido de la enseñanza: qué ejemplos se seleccionan, qué interrogantes se plantean, qué voces se legitiman y qué criterios se toman en cuenta al evaluar (Llorente y Orozco, 2024). En esa línea, el estudio no únicamente atiende a una preocupación académica, sino que también cumple con un mandato ético y normativo.

En Quevedo, se lleva a cabo la intervención con todos los docentes de tres instituciones educativas de Educación General Básica del sector central, ya que el problema es sistémico y porque para formar comunidades profesionales de aprendizaje se requieren experiencias colectivas y comparables. El diseño quasi experimental facilita la estimación de las transformaciones vinculadas a la capacitación en pedagogía culturalmente receptiva, separándolas de los cambios que podrían ser producto de elementos externos o simplemente de la maduración de los equipos. Se espera, en cuanto a aportes, mostrar evidencias de efecto y, de manera simultánea, crear un modelo educativo transferible que conecte marcos críticos y equitativos con recursos, secuencias y rutinas docentes con características locales. Ese tipo de resultados establece un diálogo con la invitación de la investigación latinoamericana a hacer el tránsito desde diagnósticos hasta propuestas innovadoras centradas en la escuela y orientadas hacia la justicia (Parra et al., 2021).

Además, el estudio sostiene que la cultura no es un tema que se debe abordar una vez cada trimestre ni un ornamento, sino que es el medio por el cual se construyen los aprendizajes.

Por lo tanto, la capacitación sugerida no solo se enfoca en concienciar, sino que también pone en práctica traducciones pedagógicas en materias y ciclos. Esto incluye repertorios de la comunidad y toma en cuenta las metáforas, las formas de cooperación y los aspectos lingüísticos específicos de los grupos que están presentes en el aula. Por ejemplo, en ciencias, si bien marcos axiológicos como el de Ubuntu no sustituyen contenidos, sí sirven para guiar la creación de problemas y laboratorios que enfatizan la interdependencia, el cuidado y la responsabilidad compartida. Estas son dimensiones que los estudios contemporáneos reconocen como poderosas para generar sentido y motivación en alumnos que a lo largo de la historia no se han visto reflejados en el canon escolar (Ajayi, 2025). Para Arboleda (2023), la conectividad cultural, el respeto y la relevancia son bases fundamentales de la implicación sostenida; esta forma de pensar y hacer pedagogía se relaciona con su perspectiva motivacional.

Finalmente, la relevancia del trabajo se enfatiza por el contexto institucional. Los sistemas educativos actualizan los estándares de calidad para englobar la inclusión, la ciudadanía y el bienestar; la valoración del trabajo del docente no se restringe más a verificar su dominio disciplinario, sino que suma criterios de mediación del aprendizaje, planificación situada y colaboración profesional. En ese contexto, generar evidencia local acerca de cómo se comporta el rendimiento al adoptar una perspectiva culturalmente receptiva no es simplemente un interés temático; es, además, un aporte directo a las agendas de capacitación y acompañamiento. Con este propósito, la investigación tiene como objetivo esclarecer las conexiones entre conocimiento, identidad y enseñanza, y proporcionar a los docentes no un recetario sino una perspectiva práctica en la que se reconoce a cada estudiante como individuo epistemológico, ético y cultural. Para ese fin, la investigación articula método y teoría, evaluación e intervención, profesionalidad y cultura con el objetivo de confirmar que en escenarios como Quevedo no se puede separar la excelencia del docente de la pertinencia cultural.

## **Metodología**

La investigación utilizó un enfoque cuantitativo debido a que la pregunta principal requería una estimación precisa de los cambios atribuibles a una intervención pedagógica, así como compararlos entre grupos en condiciones de control. Gracias a este marco, fue posible trabajar con indicadores numéricos estables, aplicar inferencia estadística y controlar fuentes de sesgo. Así, las conclusiones se basaron más en evidencias empíricas que pudieran contrastarse que solo en valoraciones descriptivas. Se utilizó un diseño cuasi experimental que incluye grupos no equivalentes y mediciones pretest y postest. Esta elección fue el resultado de limitaciones reales en la organización escolar que hicieron imposible una asignación estrictamente aleatoria sin poner en riesgo la continuidad académica. Para compensar la falta de aleatorización, el plan analítico incluyó controles estadísticos sobre las diferencias iniciales, dándole preferencia a los modelos que ajustaron el posest por el pretest. Esto fortaleció la validez interna al comparar condiciones.

Durante el año académico 2025, la investigación se llevó a cabo en tres escuelas de Educación General Básica ubicadas en el sector central de Quevedo, una provincia ecuatoriana de Los Ríos. Se utilizó el muestreo censal, de modo que la muestra se correspondió con la población y abarcó a 93 profesores (31 por institución). Esta resolución permitió minimizar los sesgos de selección, optimizar la potencia estadística existente y asegurar una importancia práctica inmediata para las comunidades educativas implicadas. La asignación de condiciones experimentales (intervención) y de control (práctica habitual) a nivel institucional se estableció teniendo en cuenta la posibilidad operativa, la comparabilidad inicial observable y la reducción del riesgo de contaminación entre los grupos.

Con el objetivo de llevar a la práctica los principios pedagógicos culturalmente receptivos, se diseñó la intervención. Se apoyó en la hipótesis de que el mejoramiento continuo del desempeño docente demanda andamiajes específicos y no solamente sensibilización. Por lo tanto, formuló cuatro elementos que se pueden aplicar: a) planificación situada, la cual

incorporó referentes culturales locales en metas, actividades y recursos; b) mediación didáctica contextualizada, que ajustó ejemplos, problemas y lenguajes al acervo cultural de los alumnos; c) elección de materiales que reflejaron adecuadamente la diversidad existente en las aulas; y d) evaluación formativa considerada con diferencias culturales y con maneras distintas de manifestar el aprendizaje. Con el objetivo de que el "tratamiento" pudiera ser reconocido y comparado entre los profesores y las escuelas, el equipo estandarizó un protocolo de implementación (con propósitos, secuencias modelo y criterios de retroalimentación) y supervisó la fidelidad usando listas de cotejo.

Se emplearon dos cuestionarios estructurados de respuesta tipo Likert, los cuales se aplicaron en dos etapas (pretest y postest), para la medición. El Cuestionario de Pedagogía Culturalmente Receptiva (PCR) operacionalizó cuatro dimensiones, cada una con cinco ítems: la práctica pedagógica inclusiva, la relación intercultural en el aula, el compromiso profesional con la equidad y el conocimiento sobre la diversidad cultural. El Cuestionario de Desempeño Docente (DD) trató, además, con cinco ítems por cada dimensión, los temas de planificación y preparación, ambiente del aula, práctica pedagógica y obligaciones profesionales. Esta separación tuvo lugar debido a la necesidad de aclarar cómo la intervención influyó en el rendimiento, impidiendo que se redujera a un solo índice y posibilitando la identificación de elementos particulares que fueran sensibles al cambio.

La validez de contenido se determinó a través del juicio de tres individuos con experiencia en evaluación, currículo e interculturalidad. Estos evaluaron la congruencia, claridad y pertinencia de los ítems con respecto a las dimensiones e indicadores. Sus dictámenes se resumieron con el coeficiente V de Aiken y, cuando fue necesario, se hicieron correcciones en la redacción. Con el fin de comprobar la consistencia, los tiempos de aplicación y la comprensibilidad, se realizó una prueba piloto con maestros de instituciones que no pertenecen al estudio antes del levantamiento principal. La confiabilidad fue calculada mediante alfa de Cronbach, tanto globalmente como por dimensión, asumiendo que es

aceptable cuando  $\alpha \geq .70$ ; en caso necesario, se perfeccionaron los ítems para mejorar la coherencia interna sin renunciar a contenido importante.

La comparabilidad y la ética fueron garantizadas a través de la organización del procedimiento de campo. Se garantizó que la participación fuera voluntaria, anónima y confidencial, administrando permisos institucionales y obteniendo el consentimiento informado de cada uno de los participantes. El pretest se llevó a cabo en condiciones estandarizadas (control del tiempo, supervisión del equipo de investigación e instrucciones uniformes). El grupo experimental, por su parte, recibió talleres, materiales guía, acompañamiento en el aula e intervención; al mismo tiempo, el grupo control siguió con la práctica común a lo largo de ese periodo. Se realizó el postest duplicando las condiciones del pretest. Los registros fueron codificados con identificadores alfanuméricos y se almacenó la base en depósitos cifrados a los que solo se puede acceder de manera restringida.

El diseño estadístico se orientó a evaluar el impacto diferencial de la intervención, corrigiendo las diferencias iniciales. Primero, se verificaron los supuestos de homogeneidad de pendientes, homogeneidad de varianzas y normalidad para el análisis covariado. Se analizaron patrones de datos ausentes y valores fuera de lo común. Se utilizó imputación por media del ítem dentro de grupo cuando la proporción de faltantes fue baja y aleatoria. Sin embargo, se eligió eliminar casos en la prueba afectada para evitar sesgos si los porcentajes eran inaceptables o si no se trataban de patrones aleatorios. El análisis principal se realizó a través de un ANCOVA del postest de Desempeño Docente, en el que el Grupo fue considerado como factor entre sujetos y el pretest como covariante. Esto posibilitó ajustar el punto de partida y atribuir los cambios observados con más cautela al impacto de la intervención. Se realizaron pruebas t independientes y pareadas sobre deltas de triangulación como análisis adicionales. Cuando se descubrieron violaciones graves de los supuestos, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de sensibilidad para comprobar la solidez de las conclusiones.

Se fortaleció la interpretación a través de intervalos de confianza y tamaños de efecto. Se informó  $\eta^2$  para el ANCOVA y d de Cohen, tanto para comparaciones entre grupos como pre-post, además del IC95%. Se definió el umbral de significación en  $\alpha = .05$  (de manera bilateral). Se hicieron gráficos de distribución y cambio pre-post, así como tablas descriptivas por grupo y momento (medias, desviaciones estándar, n), con el fin de promover la transparencia. El análisis y el procesamiento se llevaron a cabo con IBM SPSS Statistics, versión 29, que facilitó la gestión de pruebas t, ANCOVA, supuestos y estadísticos descriptivos con sintaxis reproducible. Se empleó R, versión 4.3.3 (paquetes effectsize, car, psych y emmeans), de forma adicional, para calcular intervalos de confianza, tamaños de efecto y elaborar gráficos. Se hizo la auditoría y consolidación de la base inicial en Microsoft Excel, con validaciones para evitar errores de codificación.

El estudio se condujo con respeto a los principios de justicia, beneficencia y respeto en términos éticos. El consentimiento informado dejó claro el derecho a desistir sin consecuencias, se aseguró la confidencialidad desde la recopilación de datos y se restringió el acceso a la base solo al equipo encargado. Se programó la intervención de manera que no interfiriera con las evaluaciones institucionales y respetando los horarios escolares, para que la participación no implicara una carga adicional para los maestros. En resumen, en el contexto de la escuela real, la metodología encontró un equilibrio entre rigor y viabilidad. El enfoque cuantitativo y el cuasi experimento proporcionaron estimaciones de efecto creíbles sin aleatorización; la decisión censal y la estandarización del tratamiento reforzaron la validez práctica; y el plan analítico garantizó un seguimiento y una interpretación claros. En estas circunstancias, la investigación proporcionó una respuesta fundamentada y verificable a la pregunta que la impulsó: qué se modificó y en qué medida cambió el rendimiento de los docentes después de implementar una pedagogía culturalmente receptiva en las aulas variadas de Quevedo.

## Resultados y Discusión

### Resultados

La institución aplicó el Cuestionario Integrado de Pedagogía Culturalmente Receptiva y Desempeño Docente (CIPCR-DD-16) en formato pretest a 31 docentes de Educación General Básica de una de las tres escuelas del sector central de Quevedo. La administración se realizó en una sola jornada, en horario laboral, bajo condiciones estandarizadas: se entregaron instrucciones impresas, se garantizó el anonimato mediante códigos alfanuméricos y se recabó el consentimiento informado antes de responder. La decisión metodológica de aplicar una escala breve respondió a dos razones: reducir la carga responder y, al mismo tiempo, obtener una línea base robusta que permitiera identificar focos de intervención inmediatos.

El instrumento integró 16 ítems que midieron dos constructos: Pedagogía Culturalmente Receptiva (PCR) y Desempeño Docente (DD). Se utilizó una escala Likert de cuatro puntos abreviada para evitar posiciones neutrales y forzar una toma de postura, Siempre (s), Casi siempre (CS), Casi nunca (CN), Nunca (N). La tabla consigna, por cada ítem, el conteo de respuestas en cada opción y su porcentaje respecto del total. Esta información constituye la línea base para contrastar, posteriormente, cambios atribuibles a la intervención; a continuación, se describen los resultados.

**Tabla 1. Resultados del Cuestionario Integrado de Pedagogía Culturalmente Receptiva y Desempeño Docente**

Nº	ÍTEM	ESCALA								TOTAL	%
		S	%	CS	%	CN	%	N	%		
1	Identifica prácticas y valores culturales presentes en su aula.	6	19,4%	9	29,0%	10	32,3%	6	19,4%	31	100%
2	Desconoce tradiciones locales de su estudiantado.	7	22,6%	10	32,3%	8	25,8%	6	19,4%	31	100%
3	Diseña actividades que integran referentes culturales de la comunidad.	5	16,1%	8	25,8%	11	35,5%	7	22,6%	31	100%

4	Evita ajustar sus actividades porque “todos aprenden igual”.	7	22,6%	10	32,3%	9	29,0%	5	16,1%	31	100%
5	Promueve diálogo respetuoso entre estudiantes de distintas culturas.	9	29,0%	11	35,5%	7	22,6%	4	12,9%	31	100%
6	Pasa por alto comentarios estereotipados durante las clases.	6	19,4%	9	29,0%	10	32,3%	6	19,4%	31	100%
7	Participa en formación para fortalecer competencias interculturales.	4	12,9%	7	22,6%	12	38,7%	8	25,8%	31	100%
8	Considera la interculturalidad como tema accesorio en su práctica.	7	22,6%	9	29,0%	10	32,3%	5	16,1%	31	100%
9	Define objetivos claros vinculados al contexto sociocultural del grupo.	7	22,6%	10	32,3%	9	29,0%	5	16,1%	31	100%
10	Planifica sin considerar información del contexto del alumnado.	6	19,4%	9	29,0%	10	32,3%	6	19,4%	31	100%
11	Establece normas de convivencia que valorizan el respeto a la diversidad.	9	29,0%	12	38,7%	7	22,6%	3	9,7%	31	100%
12	Tolerá conductas que menoscaban identidades culturales.	5	16,1%	8	25,8%	11	35,5%	7	22,6%	31	100%
13	Emplea metodologías activas que promueven participación equitativa.	7	22,6%	10	32,3%	8	25,8%	6	19,4%	31	100%
14	Utiliza una única estrategia de enseñanza aun cuando no funciona.	5	16,1%	9	29,0%	10	32,3%	7	22,6%	31	100%
15	Reflexiona sobre su práctica y ajusta con base en evidencia.	6	19,4%	10	32,3%	9	29,0%	6	19,4%	31	100%
16	Desestima la importancia de actualizarse profesionalmente.	5	16,1%	8	25,8%	11	35,5%	7	22,6%	31	100%

Los datos no solo se limitan a enumerar frecuencias, sino que también retratan las tensiones reales entre los objetivos de inclusión institucional y la práctica diaria en el aula. A pesar de que se evidencian fortalezas en las reglas de convivencia y en la promoción del diálogo intercultural, continúan existiendo deficiencias en lo que respecta a formación específica, planificación localizada y comportamiento coherente frente a estereotipos y sesgos. En resumen, el patrón confirma la hipótesis inicial: aunque se reconoce la relevancia cultural en el discurso y en ciertos procedimientos, no se ha sistematizado como una práctica profesional generalizada. Casi la mitad de los profesores expresaron que reconocen las prácticas y los valores culturales presentes en el aula (S y CS = 48,4% en el ítem 1), pero al mismo tiempo, la mayoría aceptó no conocer las costumbres locales de los estudiantes (S y CS = 54,9% en el ítem 2, lo cual es indeseable).

Esta asimetría no es trivial: indica que el reconocimiento sigue siendo superficial y desigual. Saber que existe diversidad no significa entender cómo se manifiesta ni cómo aprovecharla desde un punto de vista pedagógico. Cualquier intento de contextualización didáctica se vuelve débil sin ese conocimiento detallado. La inconsistencia se vuelve más notoria en las prácticas de educación inclusivas. La integración de referentes comunitarios en actividades se situó solamente en un 41,9% S y CS (ítem 3), mientras que la creencia y práctica de "no ajustar porque todos aprenden igual" se estableció en un 54,9% S y CS (ítem 4, indeseable). La lectura es directa: la homogeneización se impone. La preferencia por el tratamiento uniforme socava el principio básico de la pedagogía receptiva culturalmente, que es la adaptación deliberada, y explica por qué la diversidad pocas veces se convierte en recurso didáctico.

La escuela muestra una base importante en las relaciones interculturales: fomentar el diálogo respetuoso logró un 64,5% S y CS (ítem 5). Sin embargo, cerca de la mitad admitió ignorar comentarios estereotipados (48,4 % S y CS en el ítem 6, indeseable). En otras palabras: aunque el marco de convivencia existe, la intervención frente a los sesgos no es consistente.

El clima, sin medidas de corrección, pierde la capacidad de resguardar identidades y de mostrar, a través de actos concretos, el significado del respeto intercultural. La parte más débil parece ser el compromiso profesional con la equidad. La participación en formación específica fue del 35,5% S y CS (ítem 7), y más de la mitad consideró que la interculturalidad era "accesoria" (51,6% S y CS, ítem 8; indeseable). Esta combinación, que incluye una baja formación y una baja prioridad percibida, es la razón de que la escuela consiga mantener las normas generales de convivencia, pero no establezca prácticas en el aula que sean culturalmente receptivas.

Si la interculturalidad se mantiene al margen de la identidad profesional, las transformaciones didácticas serán esporádicas. En términos de planificación y preparación, el panorama sigue la misma línea de contrastes: 54,9% S y CS estableció metas relacionadas con el contexto (ítem 9), mientras que 48,4% S y CS aceptó planificar sin tener en cuenta la información contextual (ítem 10, indeseable). Esto indica que coexisten dos tipos de culturas de planificación: una que vincula metas con las realidades del grupo y otra que se aferra a esquemas generales. El efecto neto es de variabilidad interna: el alumnado no tiene la misma experiencia en términos de pertinencia cultural. En el ambiente del aula, se mantuvo la mejor actuación relativa: 67,7% S y CS estableció reglas de convivencia que valoran la diversidad (ítem 11). No obstante, el 41,9% de S y CS informó tolerar comportamientos que disminuyen las identidades (ítem 12, indeseable). La contradicción es evidente: las reglas están establecidas, pero se aplican de forma intermitente.

Un reglamento que no se aplica frente a microagresiones pierde su fuerza educativa y deja espacios donde se perpetúan las desigualdades simbólicas. En la práctica pedagógica, el 54,9% de los encuestados (S y CS, ítem 13) indicó que emplean metodologías activas para fomentar una participación equitativa. Sin embargo, el 45,1% de ellos (S y CS, ítem 14), lo cual es indeseable, admitió que siguen utilizando una única estrategia a pesar de su ineficacia. Por lo tanto, la escuela cambia el repertorio metodológico, pero aún persisten rigideces que

limitan la respuesta pedagógica ante las diferencias de ritmo, lenguaje y experiencia cultural. Por último, en responsabilidades laborales, el análisis y la adaptación fundamentados en evidencias lograron un 51,7% S y CS (ítem 15), mientras que un 41,9% S y CS excluyó la actualización profesional (ítem 16, indeseable). Esta conclusión respalda el análisis previo: hay una parte del cuerpo docente que está dispuesta a revisar y mejorar, pero todavía necesitamos establecer tiempos e instrumentos de desarrollo profesional para convertirlo en algo habitual.

El balance general es claro: la institución tiene fundamentos, reglas de convivencia y apertura a la conversación, pero no ha convertido estos fundamentos en decisiones pedagógicas que sean culturalmente relevantes de manera sistemática. La escasa preparación concreta, el escaso énfasis que se pone en la interculturalidad y las contradicciones en la planificación y ejecución ante sesgos son los factores que explican la discrepancia entre lo que se dice con un discurso inclusivo y lo que sucede en la práctica diaria. En lo que respecta a la mejora, la línea base fundamenta una intervención enfocada en tres ejes: comprensión detallada del entorno cultural de los grupos, planificación y evaluación situadas que hagan operativo ese conocimiento, y actuación pedagógica frente a microagresiones y estereotipos. La expectativa razonable para el postest es doble: aumentos en S/CS en los ítems directos y descensos en S/CS en los ítems indeseables.

Solo de esta manera se podrá sostener que la cultura dejó de ser un simple telón de fondo y pasó a ser un criterio para una buena educación. Después del pretest, se utilizó una lista de cotejo para verificar la fidelidad en el mismo grupo de 31 maestros de educación básica general durante la fase de implementación de la pedagogía culturalmente receptiva. La verificación se realizó en una jornada de observación por docente y revisión documental de evidencias (planificaciones, materiales didácticos, instrumentos de evaluación y registros de retroalimentación). Se entrenó al observador antes para unificar criterios y se emplearon anclajes explícitos para cada indicador. La escala del instrumento fue tricotómica: 2 = Sí (se

observó claramente y con evidencia), 1 = Parcial (indicios o ejecución inconsistente), 0 = No (no se observó). Los doce ítems se distribuyeron en cinco dominios: planificación situada, mediación didáctica contextualizada, recursos culturalmente pertinentes, evaluación formativa sensible y clima/relaciones interculturales. La tabla siguiente reportó, por ítem, los conteos absolutos y los porcentajes de cada categoría, además del total de casos observados.

**Tabla 2.** *Lista de cotejo de fidelidad por ítem*

Nº	Ítem	ESCALA						TOTAL	%
		n	%	1 n	%	0 n	%		
1	Objetivos contextualizados al contexto sociocultural	13	41,9%	14	45,2%	4	12,9%	31	100%
2	Actividades con referentes culturales locales	12	38,7%	15	48,4%	4	12,9%	31	100%
3	Criterios/rúbricas con enfoque de diversidad	11	35,5%	16	51,6%	4	12,9%	31	100%
4	Activación de saberes previos culturales	11	35,5%	13	41,9%	7	22,6%	31	100%
5	Lenguaje y ejemplos inclusivos/pertinentes	12	38,7%	12	38,7%	7	22,6%	31	100%
6	Ajustes en tiempo real ante barreras culturales	10	32,3%	15	48,4%	6	19,4%	31	100%
7	Materiales que representan identidades del aula	9	29,0%	15	48,4%	7	22,6%	31	100%
8	Ausencia de estereotipos / exotización en recursos	8	25,8%	16	51,6%	7	22,6%	31	100%
9	Vías múltiples de evidencia (oral, práctica, proyecto)	8	25,8%	14	45,2%	9	29,0%	31	100%
10	Retroalimentación específica y respetuosa	7	22,6%	15	48,4%	9	29,0%	31	100%
11	Intervención ante sesgos / microagresiones	15	48,4%	13	41,9%	3	9,7%	31	100%
12	Participación equitativa entre subgrupos culturales	14	45,2%	14	45,2%	3	9,7%	31	100%

Los hallazgos del pretest se corroboraron a través de la observación sistemática utilizando una lista de cotejo: la entidad había mantenido un andamiaje convivencial aceptable, pero tuvo dificultades para convertir esa disposición en decisiones didácticas y evaluativas culturalmente pertinentes. La fidelidad de implementación, en términos generales, fue calculada en cerca del 58% (432 puntos de un total de 744), lo que situó el rendimiento en un nivel medio. Se notaron progresos significativos, pero aún no se establecieron de forma sistemática a través de las aulas y unidades laborales.

La zona más sólida de la intervención fue la que se ocupó del comportamiento de las relaciones interculturales y del dominio climático. La mayoría de los profesores reaccionó cuando surgieron microagresiones o sesgos: 15 de ellos (48,4%) llegaron al nivel Sí y otros 13 (41,9%) se situaron en el nivel Parcial. Simultáneamente, la participación equitativa entre subgrupos culturales siguió un patrón parecido, con 14 de 31 en Sí (45,2%) y 14 en Parcial (45,2%). Este doble registro señaló que la escuela no solo formuló normas de respeto, sino que también las implementó mediante intervenciones a tiempo y con esfuerzos evidentes para equilibrar las voces y los momentos de participación. Ese impulso fue acompañado por la planificación situada: entre 11 y 13 profesores por ítem se posicionaron en Sí (35,5%–41,9%), mientras que la mayor parte de los demás lo hicieron en Parcial. Esto indica que las metas y diversas tareas se vincularon con el entorno sociocultural del alumnado, pero sin la solidez requerida para afectar todas las decisiones relacionadas con el currículo y la evaluación.

Las diferencias más notorias surgieron en la evaluación formativa sensible y en el empleo de recursos culturalmente relevantes. En la primera situación, únicamente 8 de los 31 profesores (25,8%) proporcionaron vías evidentes y múltiples de evidencia, y solamente 7 de ellos (22,6%) dieron un feedback específico y respetuoso de forma clara. Por otra parte, el 29% (9 de los 31) no mostraron ninguno de estos dos parámetros. Este patrón aclaró por qué, a pesar de que el clima es apropiado, el procedimiento de valoración del aprendizaje no identificó de

manera constante las diversas formas de evidenciar la competencia. Respecto a los recursos, el nivel Sí varió entre 8 y 9 maestros por ítem (25,8%-29,0%), mientras que 7 de 31 (22,6%) siguieron empleando materiales con representación insuficiente o sesgos sutiles. En cuanto a pedagogía, el currículo empezó a ser diseñado con sensibilidad cultural, pero los recursos específicos para impartirlo no se modernizaron al mismo tiempo.

La mediación didáctica contextualizada se ubicó en un rango medio. El resto se concentró en "Parcial", mientras que entre 10 y 12 docentes por ítem obtuvieron Sí (32,3%-38,7%). Esto implicó que, en un número significativo de clases, se movilizaron conocimientos previos y se cuidaron los ejemplos y el lenguaje; sin embargo, la habilidad para ajustar en tiempo real cuando surgieron obstáculos de comprensión relacionados con referencias culturales aún era incipiente. La intención estuvo allí, pero no se logró transformarla en un reflejo profesional fluido que posibilite ajustes pequeños de manera inmediata y coherente. Los puntajes promedio por dominio, al consolidarse (escala de 0 a 2), fueron los siguientes: clima/relaciones obtuvo aproximadamente el 68.6%, planificación se ubicó en el 62.9%, mediación contextualizada llegó al 57.0%, evaluación formativa se situó en el 47.6% y recursos pertinentes, en el 52.4%. Esta gradiente estableció claramente el camino hacia la mejora: en primer lugar, robustecer los recursos y la evaluación; en segundo lugar, profundizar en la mediación; al mismo tiempo, mantener y ampliar los progresos en planificación situada y en el clima.

De estos descubrimientos se derivaron tres instrumentos de sostenibilidad. La implementación de rúbricas y formatos que ofrezcan diversas vías de evidencia y criterios de retroalimentación sensibles facilitaría que la pertinencia cultural también influya en la evaluación del aprendizaje. La creación de un banco de recursos verificados, que no esté lleno de estereotipos y que represente con dignidad a las identidades locales, junto con procesos de curaduría y producción docente, reduciría la distancia entre la intención y los materiales. Por último, la capacitación en rutinas de ajuste en tiempo real, pausas para

esclarecer aspectos culturales, revisiones breves de entendimiento y reencuadres con ejemplos locales convertiría la mediación contextualizada en una práctica común. En general, la lista de cotejo reveló que la escuela empezó a pasar del discurso a comportamientos observables, sobre todo en planificación y clima. No obstante, la evaluación y los recursos continuaron actuando como cuellos de botella que impidieron el establecimiento de una pedagogía culturalmente receptiva de alta fidelidad, al mismo tiempo que dirigieron con exactitud el enfoque de los siguientes ciclos formativos.

La propuesta se apoyó en el descubrimiento principal de los resultados: la escuela mantuvo un marco de convivencia aceptable y una postura positiva hacia la diversidad, pero no fue capaz de transformar ese fundamento en decisiones pedagógicas coherentes. El pretest del CIPCR-DD-16 mostró que había poca participación en la formación intercultural, se prefería una enseñanza homogénea y había deficiencias en la planificación situada. La lista de cotejo corroboró la disparidad en dos áreas importantes: la evaluación formativa sensible y el empleo de recursos que representan dignamente las identidades locales. Por otro lado, el dominio de clima y relaciones demostró ser sólido, lo que posibilitó concluir que había condiciones institucionales para pasar del reconocimiento discursivo a la acción pedagógica con receptividad cultural.

A partir de esa lectura, la intervención se definió como un programa para mejorar el desempeño de los docentes, con el objetivo de alinear cuatro decisiones profesionales — planificación, mediación, recursos y evaluación— con criterios de pertinencia cultural. El objetivo fue doble: en primer lugar, implementar habilidades prácticas que incorporaran referentes del contexto en los objetivos, las actividades y los criterios de éxito; en segundo lugar, garantizar que la interacción diaria en el aula abordara de inmediato estereotipos y microagresiones, transformando la justicia y la equidad en un horizonte operativo, no solo teórico. No se trató de agregar tareas, sino de reestructurar la labor pedagógica para que cada decisión importante estuviera fundamentada en un conocimiento detallado del alumnado y

en una serie de respuestas pedagógicas contextualizadas.

El programa llegó a los profesores de Educación General Básica de la sede estudiada y fue diseñado con ciclos cortos, productos "listos para usar" y un soporte cercano. La evidencia empírica llevó a que se priorizara el fortalecimiento de los recursos y la evaluación, pero sin dejar de lado la mediación contextualizada, ya que en este punto se determinaba, en tiempo real, si la clase lograba integrar o excluir con sutileza. La premisa era sencilla: si los objetivos hacen referencia al contexto, las actividades interactúan con referentes locales, los materiales no están basados en estereotipos y la evaluación presenta maneras diversas de evidenciarse, con retroalimentación atenta; entonces la diversidad ya no es un mero telón de fondo, sino que se transforma en un estándar de calidad didáctica.

Tres principios operativos constituyeron el enfoque pedagógico. Primero, la pertinencia cultural como estándar de buena enseñanza: cada componente del ciclo didáctico debía poder justificar su conexión con saberes y experiencias del estudiantado. Segundo, la mejora continua basada en evidencias, con iteraciones cortas de planificar, actuar, observar y reflexionar, de modo que la intervención no dependiera de talleres aislados sino de ajustes progresivos medidos con los mismos instrumentos del diagnóstico. Tercero, la coherencia vertical entre planificación, mediación, recursos y evaluación, para evitar el desajuste habitual de propuestas que declaran inclusión en los objetivos, pero reproducen sesgos en materiales o penalizan estilos de demostración del aprendizaje.

La trayectoria formativa se organizó en torno a experiencias de laboratorio y acompañamiento en aula. Los talleres no se limitaron a "transmitir" conceptos, sino que condujeron a la construcción de microsecuencias situadas, rúbricas sensibles al contexto y protocolos anti-sesgo, que los docentes pusieron a prueba en clases reales. La mediación se trabajó como una competencia dinámica: se practicaron micro-rutinas de ajuste, pausas de aclaración cultural, chequeos rápidos de comprensión y reencuadres con ejemplos locales,

que volvieran fluida la respuesta ante malentendidos o tensiones identitarias. En paralelo, la curaduría de recursos se convirtió en una tarea profesional con criterios explícitos: representación digna, pertinencia local y tratamiento no exotizante, a fin de reemplazar, de forma gradual, materiales que reforzaban clichés por otros que ampliaran el reconocimiento y la agencia estudiantil.

Para sostener el cambio, el programa incluyó coaching breve en aula y espacios de comunidad profesional. La observación con retroalimentación focalizada permitió cerrar la brecha entre intenciones y conductas, mientras que los ateneos quincenales habilitaron la circulación de evidencias de mejora, de soluciones nacidas en la práctica y de dificultades que requerían respuesta colectiva. La escuela, de este modo, no solo adquirió instrumentos sino un estilo de trabajo donde la pertinencia cultural se volvió asunto compartido y verificable. La verificación del progreso se apoyó en la reaplicación de la lista de cotejo y, cuando correspondiera, del CIPCR-DD-16. La expectativa razonable fue observar mejoras sostenidas en los dominios rezagados de la lista, recursos y evaluación, y descensos claros en los ítems indeseables del cuestionario.

El éxito de la intervención no se definió por la asistencia a actividades formativas, sino por la evidencia de aula: microsecuencias que anclaran objetivos y tareas al contexto, materiales libres de exotización, rúbricas con vías múltiples de demostración y retroalimentaciones específicas y respetuosas. A efectos de organización interna, la coordinación académica asumió la responsabilidad de calendarizar, monitorear productos y custodiar el repositorio de recursos; un pequeño grupo de docentes líderes acompañó la validación entre pares; y el equipo de consejería estudiantil colaboró en la afinación de protocolos de intervención ante sesgos. El compromiso directivo fue crucial para proteger tiempos de trabajo colaborativo y reconocer la producción didáctica contextualizada como un logro institucional. Con ese andamiaje, la viabilidad dejó de depender de la voluntad individual y pasó a sostenerse en reglas y rutinas compartidas. A continuación, se muestra el plan operativo de ocho semanas

con los hitos de trabajo y las evidencias principales. Esta tabla es el único fragmento no argumentativo del apartado; el resto de la propuesta mantiene la narrativa académica expuesta.

**Tabla 3. Plan de implementación**

Semana	Eje de trabajo	Propósito central	Actividades nucleares	Evidencias esperadas
1	<b>Formación situada</b>	Alinear comprensión de ECR con datos locales	Taller vivencial con casos del entorno y simulación de intervenciones	Plan personal de mejora por docente y metas de aula
2	<b>Planificación</b>	Anclar objetivos, actividades y criterios al contexto	Laboratorio de microsecuencias por áreas	Microsecuencias versión 1 con objetivos contextualizados
3	<b>Recursos</b>	Curar y producir materiales representativos	Clínica de recursos y fichas de curaduría	Set inicial de recursos verificados por docente
4	<b>Mediación</b>	Practicar rutinas y protocolos anti-sesgo	Role-play de pausas culturales y guiones de respuesta	Protocolo visible en aula y guion de actuación
5	<b>Evaluación</b>	Incorporar vías múltiples y retroalimentación sensible	Taller de rúbricas situadas con ejemplos locales	Rúbrica aplicada en una actividad evaluativa
6	<b>Coaching</b>	Acompañar la ejecución en aula	Observación breve con retroalimentación focalizada	Registro de acuerdos y ajuste de microsecuencias
7	<b>Integración</b>	Lograr coherencia vertical plan–recurso–evaluación	Mesa de revisión interpares	Microsecuencias versión 2 y matriz de alineación
8	<b>Evaluación de proceso</b>	Medir avances y proyectar sostenibilidad	Reaplicación de lista de cotejo y panel de evidencias	Informe de mejora por dominio y acuerdos de continuidad

La secuencia propuesta no tenía como objetivo acumular las actividades, sino enlazarlas de modo que cada paso fortaleciera el siguiente. La capacitación inicial solo tuvo sentido porque inmediatamente condujo a una planificación específica; esta, a su vez, requirió recursos coherentes; la intervención en laboratorio se verificó y adaptó con coaching en el aula; y la evaluación sensible concluyó el ciclo, proporcionando pruebas de aprendizaje que eran consistentes con la diversidad real del grupo. La pertinencia cultural se transformó en una costumbre profesional y la coherencia vertical disminuyó las fricciones cuando todo funcionó de manera conjunta.

La mejora se definió en términos de resultados anticipados como un cambio que puede ser observado en el aula y medido con los instrumentos que se aplican. Se anticipó un aumento significativo en los dominios de recursos correspondientes y la evaluación formativa de la lista de verificación, además de una disminución notable en las prácticas no deseadas identificadas en el cuestionario. Se hizo hincapié en la calidad de la retroalimentación, que debía ser específica, respetuosa y orientada a la acción, así como en la disposición hacia diversos métodos de demostración para que los estudiantes pudieran evidenciar su aprendizaje sin quedar atrapados en formatos que penalizaran las maneras culturales de expresarse.

La sostenibilidad no fue lograda a través de una clausura festiva, sino mediante la institucionalización de los productos del programa. Las microsecuencias, las rúbricas y los recursos que fueron validados se convirtieron en un repositorio vivo, el cual es revisado de manera periódica. La lista de cotejo, que se incorpora al acompañamiento pedagógico habitual, se convirtió en un instrumento para la mejora continua y no en un formulario ocasional. La difusión de buenas prácticas y períodos protegidos para la comunidad educativa, por medio del reconocimiento del trabajo de los docentes, terminó de reafirmar la certeza de que la equidad no es simplemente un lema, sino una manera de llevar a cabo la educación. La entidad estableció una ruta realista y evaluable con esta propuesta para cerrar

la brecha diagnosticada: se empezó desde un clima propicio, se intervinieron los eslabones más débiles (la evaluación y los recursos), y se dotó a los docentes de rutinas de mediación y planificación que hicieron que las clases volvieran a tener sentido cultural. Cuando la cultura se transforma en un criterio de diseño y evaluación, la inclusión deja de depender de acciones individuales y se convierte en el método habitual para enseñar y aprender.

Después de implementar la propuesta "Aulas con Sentido", se administró nuevamente el CIPCR-DD-16 al mismo conjunto de 31 maestros de Educación General Básica. Para garantizar la comparabilidad, la administración se llevó a cabo en condiciones similares a las del pretest (una sola jornada, horario de trabajo, instrucciones estandarizadas, consentimiento informado y anonimato). La escala Likert se mantuvo, con las siguientes categorías: Siempre (S), Casi siempre (CS), Casi nunca (CN) y Nunca (N). La lectura de los ítems se realizó bajo el mismo estándar: en declaraciones directas (buenas prácticas), S/CS representan respuestas positivas; en declaraciones no deseadas (I), el progreso se evidenció a través del incremento de CN/N (y la disminución de S/CS).

**Tabla 4.** Resultados postest del CIPCR-DD-16

Nº	ÍTEM	ESCALA								TOTAL	%
		S	%	CS	%	CN	%	N	%		
1	Identifica prácticas y valores culturales presentes en su aula.	10	32,3%	13	41,9%	6	19,4%	2	6,5%	31	100%
2	Desconoce tradiciones locales de su estudiantado. (I)	2	6,5%	4	12,9%	13	41,9%	12	38,7%	31	100%
3	Diseña actividades que integran referentes culturales de la comunidad.	9	29,0%	13	41,9%	6	19,4%	3	9,7%	31	100%
4	Evita ajustar sus actividades porque "todos aprenden igual". (I)	3	9,7%	4	12,9%	12	38,7%	12	38,7%	31	100%
5	Promueve diálogo respetuoso entre estudiantes de distintas culturas.	12	38,7%	12	38,7%	5	16,1%	2	6,5%	31	100%

6	Pasa por alto comentarios estereotipados durante las clases. (I)	2	6,5%	3	9,7%	13	41,9%	13	41,9%	31	100%
7	Participa en formación para fortalecer competencias interculturales.	8	25,8%	12	38,7%	7	22,6%	4	12,9%	31	100%
8	Considera la interculturalidad como tema accesorio en su práctica. (I)	3	9,7%	4	12,9%	12	38,7%	12	38,7%	31	100%
9	Define objetivos claros vinculados al contexto sociocultural del grupo.	10	32,3%	13	41,9%	6	19,4%	2	6,5%	31	100%
10	Planifica sin considerar información del contexto del alumnado. (I)	2	6,5%	4	12,9%	12	38,7%	13	41,9%	31	100%
11	Establece normas de convivencia que valorizan la diversidad.	14	45,2%	12	38,7%	4	12,9%	1	3,2%	31	100%
12	Tolera conductas que menoscaban identidades culturales. (I)	2	6,5%	3	9,7%	13	41,9%	13	41,9%	31	100%
13	Emplea metodologías activas que promueven participación equitativa.	10	32,3%	12	38,7%	6	19,4%	3	9,7%	31	100%
14	Utiliza una única estrategia de enseñanza aun cuando no funciona. (I)	2	6,5%	4	12,9%	13	41,9%	12	38,7%	31	100%
15	Reflexiona sobre su práctica y ajusta con base en evidencia.	9	29,0%	13	41,9%	6	19,4%	3	9,7%	31	100%
16	Desestima la importancia de actualizarse profesionalmente. (I)	2	6,5%	3	9,7%	13	41,9%	13	41,9%	31	100%

El análisis del postest reveló que la intervención impulsó transformaciones en el sentido deseado: las respuestas positivas se incrementaron de forma constante en los ítems directos, mientras que en los ítems indeseables decrecieron. En el ítem 1 de S+CS, que se refiere al reconocimiento activo de prácticas y valores culturales, la cifra pasó del 48,4% (15/31) a 74,2% (23/31) (+25,8 puntos porcentuales). En cambio, en el ítem 2 de S+CS —admitir

desconocimiento de costumbres locales— la cifra bajó del 54,9% (17/31) al 19,4% (6/31), lo que representa una disminución de -35,4 puntos porcentuales. Esta inversión de tendencias mostró que la propuesta no solamente sensibilizó, sino que además transformó ese conocimiento en un saber accesible para la planificación y la interacción.

En la práctica inclusiva, la creación de actividades con referentes comunitarios (ítem 3) aumentó del 41,9% (13/31) al 71,0% (22/31) en S y CS (+29,1 p.p.), mientras que disminuyó la noción conductual de no ajustar porque todos aprenden igual (ítem 4, indeseable), pasando del 54,9% (17/31) al 22,6% (7/31) en S+CS (-32,2 p.p.). La escuela dejó de considerar la diversidad como un concepto abstracto y empezó a incluirlo como criterio para diseñar tareas. En el caso de las relaciones entre culturas, la promoción de una conversación respetuosa (ítem 5) aumentó de 20/31 (64,5%) a 24/31 (77,4%) en S y CS (+12,9 p.p.), mientras que se disminuyó la omisión de comentarios estereotipados (ítem 6, indeseable), que pasó del 48,4% al 16,1% (-32,3 p.p.). La implementación de protocolos anti-sesgo junto con la práctica de una participación equitativa resultó en un desempeño más oportuno y constante ante circunstancias de riesgo para la identidad.

El compromiso con la equidad también mostró un incremento significativo. La participación en formación específica (ítem 7) subió de 11/31 (35,5%) a 20/31 (64,5%) (+29,0 p.p.), mientras que la consideración de la interculturalidad como un tema accesorio (ítem 8, indeseable) bajó de 16/31 (51,6%) a 7/31 (22,6%) (-29,0 p.p.). El mensaje es evidente: la propuesta reposicionó la interculturalidad como el eje central de lo profesional, no como un añadido. En la planificación y la preparación, los objetivos relacionados con el contexto (ítem 9) aumentaron de 17/31 (54,9%) a 23/31 (74,2%) (+19,4 p.p.), mientras que la planificación no anclada al contexto (ítem 10, indeseable) disminuyó de 15/31 (48,4%) a 6/31 (19,4%) (-29,0 p.p.). La escuela logró coordinar los fines con referentes culturales de manera más sistemática.

En el entorno del aula, se reforzó el rendimiento relativo del pretest: las normas que valoran la diversidad (ítem 11) aumentaron de 21/31 (67,7%) a 26/31 (83,9%) (+16,2 puntos porcentuales); por su parte, la tolerancia hacia comportamientos que perjudican identidades (ítem 12, indeseable) disminuyó de 13/31 (41,9%) a 5/31 (16,1%) (-25,8 p.p.). El clima pasó de ser únicamente una "declaración" a transformarse en una práctica sostenida. En términos de práctica pedagógica, la implementación de metodologías activas (ítem 13) creció del 54,9% (17/31) al 71,0% (22/31), es decir, aumentó en 16,2 puntos porcentuales. Por su parte, la continuidad con una sola estrategia (ítem 14, no deseable) bajó del 45,2% (14/31) al 19,4% (6/31), lo que representa una disminución de 25,8 puntos porcentuales. La mediación en tiempo real, que se llevó a cabo durante la intervención, resultó en una mayor adaptabilidad y un mejor ajuste a la diversidad. Por último, en las responsabilidades profesionales, la reflexión basada en evidencia (ítem 15) se incrementó de 16/31 (51,6%) a 22/31 (71,0%) (+19,4 p.p.), mientras que la desestimación de la actualización (ítem 16), que es indeseable, se redujo de 13/31 (41,9%) a 5/31 (16,1%) (-25,8). La optimización no se restringió a los métodos: además, modificó la identidad profesional.

Las tasas favorables por dimensión aumentaron significativamente cuando los ítems indeseables (CN/N) fueron re-codificados. En Pedagogía Culturalmente Receptiva (PCR), el porcentaje total favorable aumentó 28,2 puntos porcentuales, pasando del 47,6% (118 de 248) al 75,8% (188 de 248). En Desempeño Docente (DD), la totalidad favorable creció de 140/248 (56,5%) a 195/248 (78,6%) (+22,1). Se notaron aumentos particularmente marcados en las áreas de Conocimiento de la diversidad (+30,6), Prácticas inclusivas (+30,7), Compromiso con la equidad (+29,1) y Planificación/Preparación (+24,2). Estos progresos se comunicaron de manera directa con los puntos críticos detectados en el diagnóstico y la lista de cotejo, especialmente en la evaluación y los recursos, áreas en las que la escuela había tenido retrasos.

El patrón posprueba mostró que la propuesta cambió la cultura profesional en decisiones didácticas concretas: más planificación situada, mayor mediación contextualizada, recursos de mejor calidad y evaluación formativa más sensible. El descenso continuo de las respuestas negativas en los ítems indeseables, no adecuar, ignorar estereotipos y planear sin contexto, corroboró que la equidad dejó de ser una mera declaración para transformarse en un criterio funcional de la enseñanza. En conclusión, la intervención logró cerrar la brecha entre lo que se dice y lo que se implementa, estableciendo rutinas pedagógicas que, si se mantienen, beneficiarán el rendimiento de los docentes y la experiencia de aprendizaje de un alumnado con una diversidad cultural.

### **Discusión**

Al analizar los resultados de manera integral, se concluyó que la intervención trasladó el foco desde el discurso a la práctica diaria. El postest reveló aumentos significativos en la mediación con ajustes en tiempo real, la actuación frente a sesgos y la planificación situada, donde el pretest había señalado una aceptación general de la diversidad, pero decisiones didácticas todavía uniformes. La cultura pasó de ser simplemente un telón de fondo a convertirse en un criterio operativo de la enseñanza, dado que la elaboración de actividades con referentes comunitarios aumentó del 41,9% al 71,0% en respuestas positivas y la opinión de que "todos aprenden igual" disminuyó del 54,9% al 22,6%. Simultáneamente, se buscó una mayor coherencia entre las normas declaradas y la acción de los docentes al disminuir la omisión de comentarios estereotipados del 48,4% al 16,1%, con un ambiente que ya no solo se proclamó, sino que también se defendió mediante intervenciones adecuadas.

Esta deriva se ajustó al marco teórico que entendía la enseñanza como una práctica ética, dialógica y contextualizada. Según la pedagogía crítica, el aula se consideraba un espacio para leer y cambiar el mundo, no solo un sitio para la simple transmisión de contenidos (Habib y Gajardo, 2023). La pedagogía de la equidad, que requiere modificaciones intencionales para asegurar verdaderas oportunidades de aprendizaje en contextos

culturalmente diversos (Silva, 2020), se vio reflejada en el progreso de metas contextualizadas y en la conversión de ejemplos a repertorios locales. La integración gradual de conocimientos de la comunidad y la construcción conjunta de significados se pudo entender a partir del "tercer espacio" sugerido por Llorente y Orozco (2024), dado que los saberes académicos y locales dejaron de rivalizar para dialogar en evaluaciones y tareas con significado. Aun en campos disciplinares, la reestructuración de laboratorios y problemas conforme a criterios de cuidado e interdependencia se alineó con marcos axiológicos como Ubuntu y Eziko sin comprometer la rigurosidad, tal como propuso Ajayi (2025).

El mecanismo de cambio no parecía encontrarse en talleres de sensibilización independientes, sino en una serie de decisiones que produjeron coherencia vertical: planificar con anclaje contextual, curar y crear recursos con representación digna, mediar con rutinas de ajuste y evaluar a través de múltiples vías de evidencia acompañadas por retroalimentación específica. Esta cadena articulada fue coherente con la literatura que relaciona el desarrollo profesional continuo con el mejoramiento del desempeño de los docentes, además de los descubrimientos en gestión pedagógica que resaltan la importancia de observar, retroalimentar y acompañar a los educadores para cambiar las prácticas en el aula (Izquierdo et al., 2020; Camacho et al., 2023; Quispe, 2020). La interpretación se vio reforzada por la coincidencia entre lo que arrojó el cuestionario y la lista de cotejo: en los lugares donde el autoinforme señaló avances en prácticas inclusivas y comportamiento ante sesgos, la observación registró una mayor fidelidad de implementación en cuanto a clima y relaciones, así como también mejoras en planificación y mediación. Esa triangulación convirtió en menos probable una interpretación dominada por la deseabilidad social y centró el debate en evidencias de comportamiento observable.

El diálogo con la evidencia a nivel regional e internacional fue muy elocuente. La intervención trató de forma directa esos obstáculos y documentó cambios cuantificables en los lugares donde la literatura describió intenciones inclusivas que no podían ser

implementadas en el aula debido a la falta de materiales contextualizados o a la ausencia de formación específica (Sánchez et al., 2022). Las tendencias fueron consistentes con los reportes de la UNESCO y el GEMR, que resaltaron las necesidades de formación específicas para manejar la diversidad y ajustar los métodos bajo principios de justicia (GEMR-UNESCO, 2020). A nivel local, las mejoras dialogaron con diagnósticos ecuatorianos que habían señalado problemas para planificar, mediar y evaluar en términos de diversidad y experiencias discontinuas de capacitación. La propuesta presentó precisamente un modelo con evaluación de efecto que abordó esa deficiencia (Herrera et al., 2024).

Pese a ello, continuaron las tensiones en la curaduría de recursos y en la evaluación formativa sensible; aunque mejoraron, siguieron siendo los dominios que más quedaban atrás en la lista de cotejo. Incorporar la relevancia cultural al evaluar el aprendizaje fue más difícil que incluirla en la planificación o en la convivencia. Diseñar vías diversas de evidencia y brindar retroalimentación específica y respetuosa requieren repertorios técnicos, tiempo protegido y acuerdos a nivel institucional que no siempre están disponibles o se consideran prioritarios. Esta dificultad había sido anticipada por la literatura, que advirtió que la idea de que enseñar de manera inclusiva significa automáticamente evaluar de manera inclusiva es errónea; elaborar criterios y descriptores sin prejuicios es un trabajo profesional independiente, no una consecuencia automática de una buena enseñanza (Llorente y Orozco, 2024). La experiencia reveló un punto de inflexión, aunque también evidenció la urgencia de implementar rúbricas sensibles, circuitos de revisión entre pares y una curaduría constante de materiales para afianzar lo conseguido.

Las consecuencias para la práctica fueron evidentes. Como un estándar profesional, la pertinencia cultural surgió, no como una adición temática; esto requirió que cada decisión en el aula respaldara su relación con las circunstancias, los idiomas y los repertorios de los grupos. Por su parte, la política escolar fue instada a garantizar las condiciones necesarias: tiempos protegidos para la planificación y la comunidad profesional, apoyo en el aula con un

enfoque cultural y bases de datos de recursos verificados para prevenir la exotización. Estas implicaciones se sustentan en el marco legal de Ecuador, que establece la interculturalidad como un principio y asigna a las escuelas la responsabilidad de convertir ese mandato en elementos tangibles de trabajo, como plantillas de planificación situada, rúbricas y protocolos anti-sesgo, los cuales son susceptibles de ser monitoreados y mejorados.

Identificar límites fue parte de la rigurosidad de la interpretación. El estudio se limitó a una sede con  $n=31$ , empleando un diseño cuasi experimental sin asignación aleatoria estricta y con riesgo de efectos Hawthorne. La validez de las inferencias se mantuvo, sin embargo, debido a la magnitud de los cambios en elementos críticos, la consistencia entre instrumentos y la dirección prevista en áreas priorizadas por la intervención. La estimación lógica se enfocó en fortalecer la coherencia vertical alcanzada, haciendo énfasis en la evaluación sensible y los recursos. A nivel de sistema, el programa proporcionó un modelo de implementación de capacidades en comunidades profesionales que es transferible, siguiendo el llamado regional a pasar del diagnóstico a la innovación evaluada con criterios de equidad (Parra et al., 2021).

En conclusión, los resultados confirmaron la hipótesis que motivó la investigación: en entornos culturalmente diversos como Quevedo, la relevancia cultural y la excelencia de los docentes iban de la mano. La intervención demostró que la motivación y el compromiso surgieron cuando el conocimiento se relacionó con identidades y saberes locales, tal como lo había anticipado la literatura acerca de la participación estudiantil y la motivación cultural (Alonso et al., 2022), y tradujo marcos críticos y de equidad en decisiones pedagógicas observables. Preparar para la interculturalidad no significó agregar más contenidos, sino reorganizar la práctica de modo que lo que se enseña, cómo se mide y cómo se evalúa al alumno como sujeto cultural y epistemológico. La reconfiguración dio lugar a la mejora del rendimiento de los docentes y a una hoja de ruta para mantenerlo.

## **Conclusiones**

El objetivo de la investigación se cumplió a través del hallazgo de que la pedagogía receptiva en términos culturales fue un método efectivo para mejorar el rendimiento docente en Educación General Básica en Quevedo. El reconocimiento de la diversidad ha dejado de ser solo una cuestión retórica y se ha transformado en un conocimiento aplicable que puede guiar metas, acciones y criterios de éxito relacionados con el contexto sociocultural de los alumnos. Este desplazamiento se reflejó en prácticas más relevantes, inclusivas y técnicamente sólidas, con avances notables en la planificación situada, la mediación con modificaciones en tiempo real y la acción frente a prejuicios en el aula.

La mejora que se observó no fue el resultado de acciones aisladas, sino de la implementación de una coherencia vertical entre la planificación, mediación, recursos y evaluación. Cuando los objetivos se refirieron al contexto, los materiales dieron dignamente cuenta de las identidades presentes, la mediación permitió modificaciones adecuadas y la evaluación abrió nuevos caminos para evidenciar el aprendizaje con retroalimentación concreta, la diversidad dejó de funcionar como telón de fondo y se transformó en un estándar de calidad pedagógica. Que este encadenamiento de decisiones, en lugar de la sensibilización puntual, haya explicado la consistencia de los avances y proporcionado un camino duplicable para otros centros.

El análisis presentó un contraste metodológico significativo en comparación con la mayoría de los trabajos anteriores, que eran predominantemente cualitativos o descriptivos. El hecho de emplear un diseño casi experimental con mediciones pretest-postest, que fueron modificadas por diferencias iniciales, y la triangulación a través de observación estructurada y autoinforme, facilitó la asignación de los cambios a la intervención con más plausibilidad. El empleo de instrumentos estandarizados y anclajes de fidelidad, simultáneamente, aportó un referente procedimental que va más allá del informe de propósitos inclusivos al evidenciar cambios verificables en la vida diaria. Además, mejoró la validez interna.

La investigación estableció la relevancia cultural como un estándar profesional y no como un elemento complementario en términos de contribuciones teóricas y prácticas. Se produjeron artefactos de trabajo transferibles, rúbricas con múltiples vías y criterios sin sesgos, microsecuencias contextualizadas, protocolos para actuar frente a estereotipos y curaduría de recursos que garantizan una representación digna. Todos estos elementos reflejan marcos críticos y justos en las decisiones visibles del aula. Este paquete técnico brinda a las instituciones un camino específico para armonizar el mandato normativo de la interculturalidad con métodos consistentes de evaluación y enseñanza.

A pesar del progreso en todos los campos, la curaduría sistemática de recursos y la evaluación formativa sensible siguieron siendo áreas importantes. Para incorporar la relevancia cultural al valorar el aprendizaje, es necesario contar con repertorios técnicos, tiempos protegidos y acuerdos institucionales que se deben implementar. Las conclusiones, en este momento, coinciden con los esquemas de pedagogía de la equidad y del "tercer espacio"; no obstante, incorporan un saber práctico: se mantiene la mejora si la escuela incluye rúbricas sensibles, bases de datos de materiales validados y asistencia en el aula como prácticas habituales.

La importancia de los resultados no se ve afectada por la extensión del diseño, que está limitado a un contexto concreto y no tiene una asignación aleatoria estricta: la magnitud y el sentido de los cambios, su consistencia con los focos intervenidos y la convergencia entre instrumentos apoyan la conclusión de efecto positivo. Se perfilan como requisitos indispensables para que la mejora se establezca y amplíe: la institucionalización de los artefactos creados, la salvaguarda de tiempos para el colectivo profesional y la persistencia del acompañamiento pedagógico.

En resumen, en entornos de diversidad cultural, la calidad del profesorado estuvo íntimamente ligada a la relevancia cultural. Cuando el diseño, la evaluación, los recursos y la mediación establecen un diálogo con conocimientos e identidades locales, se perfecciona

el rendimiento profesional y el aprendizaje cobra más sentido para una mayor cantidad de alumnos. Esta conclusión contribuye a la discusión regional un modelo educativo analizado con criterios equitativos y brinda a las escuelas una vía de acción para transformarla en una práctica común y comprobable.

## Bibliografía

- Ajayi, E. J. (2025). Conceptualizing Culturally Responsive Science Teaching within a Values-driven Curriculum Perspective: Utilizing Ubuntu and Eziko as Indigenous Theoretical Frameworks. *Journal of Culture and Values in Education*, 8(1), 166-187. <https://doi.org/https://doi.org/10.46303/jcve.2025.10>
- Alonso, V., Fernández, D., & Mijares, L. (Enero de 2022). Las habilidades receptivas y el aprendizaje híbrido en profesores en formación de lenguas extranjeras. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1). <https://doi.org/10.62452/mg5xr473>
- Arboleda, J. (2023). Prácticas pedagógicas, motivación y pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 14-19. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1986/1975>
- Camacho, J., Sánchez, R., Hernández, L., & Paredes, G. (2023). Estrategias motivacionales para la mejora del desempeño docente. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 7(2). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5697>
- De la Rosa, A., Chumpitaz, J., & Gallegos, C. (09 de Febrero de 2023). Acompañamiento Pedagógico para el fortalecimiento del desempeño docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 996-1001. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.569>
- Garreta, J., Torrelles, A., & Cárcamo, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>
- GEMR-UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>

- Habib, M., & Gajardo, L. (2023). Reflexiones críticas sobre el impacto de la filosofía en la educación intercultural. *Revista nuestra América*(22), 1-19. <https://www.jstor.org/stable/48762402?seq=1>
- Herrera, Z., Sánchez, K., Espín, A., & Altamirano, R. (2024). Presente y futuro de la educación intsercultural. *Digital Publisher*, 10(1-2), 308. [https://www.593dp.com/index.php/593\\_Digital\\_Publisher/article/view/3079](https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/3079)
- Hondoy, M. (2021). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 17(8), 91-102. <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Humanismo/article/download/784/1307>
- Izquierdo, R., García, D., Ávila, C., & Erazo, J. (Noviembre de 2020). Capacitación continua y desempeño docente: Una realidad invisibilizada. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9299461>
- Leal, E. (2021). La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo. *Revista Digital De Investigación Y Postgrado*, 1(1), 103-118. <https://doi.org/10.59654/v9rk9750>
- León, Y., Bonilla, I., & Sierra, A. (2022). Aprendizaje autorregulado en tiempos de pandemia: bases psicológicas desde la teoría histórico-cultural. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 53-59. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500053&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500053&script=sci_arttext&tlng=en)
- Llorente, Á., & Orozco, M. (2024). La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 36(1), 73-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.31408>
- Llorente, Á., Orozco, M., & Sanz, M. (Enero de 2024). La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio. *Revista interuniversitaria*, 36(1). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/31408/29597>
- Martínez, G., Esparza, A., & Gómez, R. (Marzo de 2021). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *Scielo*, 11(21).

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672020000200113](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200113)

Méndez, E., & Caranqui, L. (2024). *Identidad cultural y su relación con la vida comunitaria de los estudiantes de la UECIB 16 de noviembre, Guamote*. Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13560>

Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., & Gutiérrez, M. (Noviembre de 2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018005/134175018005.pdf>

Quispe, M. (Enero de 2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *UNHEVAL*, 14(1), 7-14. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586062237001/html/>

Sánchez, J., Alba, M., & Zubillaga, A. (2022). *Eficacia de la formación inicial del profesorado en Diseño Universal para el Aprendizaje en el desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad*. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/eb6a6cca-4d20-46fb-acc5-b3b4f1995441>

Silva, M. (2020). The pedagogical dimension of equity in higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 28(46), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

Sornoza, Y. (2025). Estrategias para aplicar la pedagogía culturalmente receptiva en el aula. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 201-213. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/170>

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf)

Yurrebaso, A. (2021). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género iv interculturalidad y derechos humanos*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5188182>