

INTERCULTURALIDAD VIVENCIAL Y EL RESPETO POR LA DIVERSIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA MUSHUK RIMAK, OTAVALO

EXPERIENTIAL INTERCULTURALITY AND RESPECT FOR DIVERSITY IN MIDDLE BASIC EDUCATION STUDENTS AT THE UNIDAD EDUCATIVA MUSHUK RIMAK, OTAVALO

Autores: ¹Bersabeth Cruz Mendoza, ²Jenny Elizabeth Garzon Chalco, ³Yulissa Fernanda Torres Pardo y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9768-9247>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0714-6226>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3955-7717>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: bcruz2@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: jgarzonc4@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: ytorresp3@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 16 de Junio del 2026

Artículo revisado: 18 de Junio del 2026

Artículo aprobado: 18 de Junio del 2026

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, egresado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El estudio determinó la relación entre la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, Otavalo, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender cómo las experiencias cotidianas de identidad, diversidad y reconocimiento se vinculan con actitudes de autoconciencia, empatía y respeto mutuo dentro de un contexto escolar culturalmente diverso. Metodológicamente, se desarrolló un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 174 estudiantes y la muestra por 38 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta mediante un cuestionario estructurado de 24 ítems, valorado con escala Likert de cinco puntos. La confiabilidad del instrumento alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,892, considerado alto. Los resultados evidenciaron

relaciones positivas y significativas entre identidad y respeto por la diversidad ($r = 0,642$; $p = 0,000$), diversidad y respeto por la diversidad ($r = 0,688$; $p = 0,000$), reconocimiento y respeto por la diversidad ($r = 0,721$; $p = 0,000$), así como entre interculturalidad vivencial y respeto por la diversidad ($r = 0,755$; $p = 0,000$). Se concluye que las prácticas escolares que promueven pertenencia cultural, apertura intercultural y reconocimiento del otro fortalecen la convivencia respetuosa, empática y democrática.

Palabras clave: Interculturalidad vivencial, Diversidad, Identidad cultural, Convivencia escolar, Educación básica media.

Abstract

The study determined the relationship between experiential interculturality and respect for diversity among Middle Basic Education students at Unidad Educativa Mushuk Rimak, Otavalo, 2026. The research addressed the need to understand how everyday experiences of

identity, diversity, and recognition are linked to attitudes of self-awareness, empathy, and mutual respect within a culturally diverse school context. Methodologically, the study was basic in nature, with a quantitative approach, a non-experimental design, and an associative correlational scope. The population consisted of 174 students, while the sample included 38 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a survey using a structured 24-item questionnaire measured with a five-point Likert scale. The instrument reliability reached a Cronbach's alpha of 0.892, considered high. The results showed positive and significant relationships between identity and respect for diversity ($r = 0.642$; $p = 0.000$), diversity and respect for diversity ($r = 0.688$; $p = 0.000$), recognition and respect for diversity ($r = 0.721$; $p = 0.000$), as well as between experiential interculturality and respect for diversity ($r = 0.755$; $p = 0.000$). It is concluded that school practices promoting cultural belonging, intercultural openness, and recognition of others strengthen respectful, empathetic, and democratic coexistence.

Keywords: **Experiential interculturality, Diversity, Cultural identity, School coexistence, Middle basic education.**

Sumário

O estudo determinou a relação entre a interculturalidade vivencial e o respeito pela diversidade em estudantes do Ensino Básico Médio da Unidade Educacional Mushuk Rimak, Otavalo, 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de compreender como as experiências cotidianas de identidade, diversidade e reconhecimento se vinculam a atitudes de autoconsciência, empatia e respeito mútuo dentro de um contexto escolar culturalmente diverso. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo básico, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 174 estudantes e a amostra por 38 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. Para a coleta de dados foi

aplicado um questionário estruturado de 24 itens, avaliado com escala Likert de cinco pontos. A confiabilidade do instrumento alcançou um Alfa de Cronbach de 0,892, considerado alto. Os resultados evidenciaram relações positivas e significativas entre identidade e respeito pela diversidade ($r = 0,642$; $p = 0,000$), diversidade e respeito pela diversidade ($r = 0,688$; $p = 0,000$), reconhecimento e respeito pela diversidade ($r = 0,721$; $p = 0,000$), bem como entre interculturalidade vivencial e respeito pela diversidade ($r = 0,755$; $p = 0,000$). Conclui-se que as práticas escolares que promovem pertencimento cultural, abertura intercultural e reconhecimento do outro fortalecem a convivência respeitosa, empática e democrática.

Palavras-chave: **Interculturalidade vivencial, Diversidade, Identidade cultural, Convivência escolar, Ensino básico médio.**

Introducción

En diversos espacios escolares del Ecuador, la convivencia entre estudiantes de distintas procedencias culturales continúa enfrentando tensiones silenciosas que, aunque a veces parecen normales, revelan profundas fisuras en la formación ciudadana. En la Educación Básica Media, esta situación adquiere especial relevancia, debido a que muchos niños aún construyen su identidad mientras interactúan con compañeros que piensan, hablan y viven de manera diferente. Sin embargo, cuando la escuela no transforma esa diversidad en experiencia compartida, surgen actitudes de exclusión, burlas sutiles, estereotipos y distancias afectivas difíciles de revertir. En la Unidad Educativa Mushuk Rimak, ubicada en Otavalo, esta problemática invita a reflexionar sobre cómo se vive realmente la interculturalidad dentro del aula y fuera de los discursos institucionales. Aunque la diversidad forma parte del entorno cotidiano, no siempre se traduce en prácticas de respeto auténtico, escucha sensible y valoración mutua. En

consecuencia, persisten comportamientos que limitan la convivencia armónica y debilitan el reconocimiento del otro como sujeto valioso. Frente a ello, resulta imprescindible estudiar esta realidad para comprender sus manifestaciones y aportar respuestas educativas más humanas y transformadoras. Desde otra arista, Biney et al. (2021), en *Comparative Survey Data on Sociodemographic Predictors of Diversity Tolerance among Selected University Students in Ghana and South Africa*, situaron en Sudáfrica una parte central de su análisis con estudiantes de North-West University. Su objetivo fue identificar asociaciones entre características sociodemográficas y tolerancia a la diversidad. Con una metodología cuantitativa y enfoque correlacional-asociativo, utilizaron la encuesta y un cuestionario estructurado. Los resultados revelaron que 76,4% manifestó tolerancia hacia personas de otros grupos étnicos y que las correlaciones oscilaron entre 0,283 y 0,881. Concluyeron que la tolerancia mejora cuando existen condiciones formativas y sociales favorables.

A la luz de estos antecedentes, Jones y Boliver (2025), en *Students' Perceptions of Racial Diversity and Inclusion in UK Universities*, llevado a cabo en el Reino Unido, se propusieron explorar la relación entre ideología color-blind y percepción de la necesidad de mayor inclusión racial. Bajo una metodología cuantitativa, de tipo correlacional, recurrieron a la encuesta en línea y a los instrumentos CoBRAS y RIAs. Respondieron 407 estudiantes; 70,3% fueron mujeres y 62,9% se identificó como blanco. El análisis evidenció una correlación de $-0,777$. Concluyeron que mientras más ceguera racial existe, menor es la valoración del respeto por la diversidad y la inclusión. Bajo esta perspectiva, Ribeiro et al. (2023), en el artículo *Portuguese Adolescents'*

Attitudes Towards Peers with Disabilities, desarrollado en Portugal, tuvieron como objetivo analizar la relación entre las actitudes hacia pares con discapacidad y variables sociodemográficas, psicológicas y de contacto. Mediante una metodología cuantitativa, de tipo correlacional, aplicaron la técnica de encuesta y utilizaron como instrumentos un cuestionario sociodemográfico, CATCH, Basic Empathy Scale y Rosenberg. Entre los hallazgos, 43,7% de la muestra correspondió a mujeres y 28,9% reportó contacto externo; este grupo evidenció actitudes más positivas. Concluyeron que la empatía y el contacto fortalecen el respeto por la diversidad. En consonancia con ello, Peña et al. (2025), en *Cultural openness and desire to learn in relation to ethnocultural empathy among university students in multilingual contexts*, realizado en España, buscaron examinar la relación entre apertura cultural, deseo de aprender y empatía etnocultural. A partir de una metodología cuantitativa y un diseño correlacional, emplearon la encuesta como técnica y un cuestionario validado administrado por Google Forms como instrumento. Participaron 530 estudiantes, de los cuales 75,7% fueron mujeres; asimismo, la empatía predijo la apertura cultural con un efecto de 1,017 puntos. Concluyeron que fortalecer la empatía consolida el respeto por la diversidad en contextos multilingües.

Bajo una línea convergente, Bringas et al. (2021), en *Percepción diferencial de la intervención para la convivencia entre escolares de Santo Domingo, República Dominicana*, en República Dominicana, buscaron analizar la percepción estudiantil sobre normas de convivencia y su influencia en situaciones violentas. Con una metodología cuantitativa, de alcance correlacional-asociativo, emplearon la encuesta y el cuestionario M-EP adaptado a 1.945 estudiantes. La muestra estuvo compuesta

por 52,3% mujeres, 47,7% varones, 45,8% procedentes de zonas urbanas y 54,2% de zonas marginales. Concluyeron que el consenso de normas reduce la violencia y fortalece una convivencia más respetuosa. Desde una lectura complementaria, Gibbons et al. (2024), en *Rooted in Family, Exploring the World: The Integrated Identities of Advantaged Guatemalan Adolescents*, realizado en Guatemala, se propusieron examinar cómo la afiliación cultural y la identidad se articulan en adolescentes escolarizados. La investigación asumió una metodología mixta con un componente asociativo, usando como técnicas la recolección cuantitativa y cualitativa; los instrumentos incluyeron dos medidas de aculturación e identidad, respuestas abiertas y autophotography. Participaron 131 adolescentes, de los cuales 53% fueron mujeres. Concluyeron que la afiliación cultural con Guatemala se asoció con identidad colectiva y apertura equilibrada a la diversidad.

En un plano afín, Frisancho y Gómez (2022), en *Does Gender and Sexual Diversity Lead to Greater Conflict in the School?*, desarrollado en Uruguay, tuvieron como objetivo analizar la relación entre presencia de estudiantes LGBTQI+ y prevalencia de violencia escolar. A partir de una metodología cuantitativa con diseño correlacional, recurrieron a la encuesta y a una base representativa de 95 centros de educación media. Los resultados evidenciaron que un aumento del 10% en la proporción de estudiantes LGBTQI+ no redujo la violencia; además, una mayor presencia de alumnas LGBTQI+ se asoció con más violencia psicológica y física entre chicas. Concluyeron que el respeto por la diversidad aún enfrenta resistencias estructurales. En ese horizonte, Chuquinaira et al. (2025), en el artículo *Exclusión Social y su Relación con la Convivencia Escolar*, desarrollado en Perú,

tuvieron como objetivo determinar la relación entre exclusión social y convivencia escolar. Desde una metodología cuantitativa, de tipo correlacional y diseño no experimental, aplicaron la encuesta mediante cuestionarios a 210 estudiantes. Los resultados mostraron antecedentes preocupantes: 40,9% percibió alta violencia, 30,3% señaló agresiones entre pares y los coeficientes Rho oscilaron entre $-0,606$ y $-0,757$. Concluyeron que la exclusión deteriora el respeto, la empatía y la convivencia escolar. En el plano nacional, Zambrano et al. (2022), en *Convivencia escolar y práctica de valores en estudiantes de octavo de una Unidad Educativa de Guayaquil, 2020*, desarrollado en Guayaquil, Ecuador, tuvieron como objetivo establecer la relación entre convivencia escolar y práctica de valores. Mediante una metodología cuantitativa, de tipo básico, correlacional, transversal y no experimental, aplicaron la encuesta y el cuestionario. Los resultados evidenciaron una correlación de Spearman de 0,890; además, 41,8% presentó convivencia promedio y 55,7% buena práctica de valores. Concluyeron que la problemática convivencial compromete la formación ética estudiantil.

En correspondencia con lo anterior, Ortiz et al. (2025), en *Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior, con filiación principal en Quito, Ecuador*, buscaron analizar la relación entre diversidad, inclusión y rendimiento académico. Desde una metodología cuantitativa, con estudio descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal, utilizaron la encuesta estructurada como técnica e instrumento. Entre los hallazgos, 23% estuvo de acuerdo con la promoción institucional de inclusión, mientras 28% manifestó total desacuerdo. Concluyeron que sentirse valorado y respetado incide en la percepción de inclusión y en el desempeño académico. Desde una

mirada estructural, la problemática de la interculturalidad vivencial y del respeto por la diversidad no puede reducirse a la mera coexistencia de estudiantes con distintos orígenes culturales dentro de un mismo plantel. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) advierte que una educación verdaderamente inclusiva exige que todos los niños aprendan juntos y que la escuela genere oportunidades reales para grupos históricamente excluidos, entre ellos quienes hablan lenguas minoritarias. Asimismo, su enfoque de derechos subraya que los valores de respeto, diversidad cultural y justicia no siempre se encarnan en la vida escolar, lo que permite que persistan prácticas de exclusión, silenciamiento o trato desigual.

Situando esta realidad en la Unidad Educativa Mushuk Rimak, de Otavalo, la problemática adquiere una densidad particular, puesto que la población escolar se desenvuelve en un entorno donde la diversidad cultural, lingüística y comunitaria no es un elemento accesorio, sino parte constitutiva de su identidad institucional. Sin embargo, esa riqueza puede verse debilitada cuando en la muestra de estudiantes de Educación Básica Media aparecen dificultades para escuchar al otro sin prejuicios, reconocer con legitimidad las diferencias o traducir el discurso intercultural en vínculos cotidianos de respeto. En ese escenario, la investigación se vuelve necesaria para identificar cómo se manifiestan estas tensiones en la población estudiada y qué vacíos formativos inciden en la convivencia escolar. En el entramado social, la presente investigación se justifica porque la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad influyen de manera directa en la convivencia que los estudiantes construyen dentro y fuera del aula. Millán (2024) sostiene que los espacios escolares con presencia intercultural constituyen oportunidades valiosas

para aprender sobre culturas, lenguas y realidades distintas, siempre que estén acompañados por principios de igualdad, dignidad humana y diálogo. Desde esa comprensión, estudiar esta problemática permite visibilizar tensiones sociales concretas y contribuir al fortalecimiento de relaciones más respetuosas en la comunidad educativa. Desde una perspectiva aplicada, este estudio adquiere relevancia porque sus resultados pueden orientar acciones concretas para mejorar la convivencia cotidiana, prevenir manifestaciones de exclusión y promover respuestas institucionales acordes con la realidad del plantel. Saavedra et al. (2025) afirman que las estrategias interculturales contribuyen a enfrentar el racismo, la discriminación y la exclusión, al tiempo que fortalecen el respeto y la valoración de la diversidad cultural. En tal sentido, la investigación ofrece insumos útiles para la toma de decisiones pedagógicas y organizativas contextualizadas.

En clave pedagógica, esta investigación cobra especial valor porque aborda una dimensión que atraviesa el trabajo docente y la experiencia escolar diaria: la capacidad de enseñar a convivir con la diferencia sin convertirla en fuente de distancia, prejuicio o desigualdad. León et al. (2025) evidencian que las prácticas inclusivas se relacionan con el sentido de pertenencia y con el éxito percibido por los estudiantes, mientras que la insuficiente formación docente aparece como una limitación importante. A partir de ello, el estudio puede aportar orientaciones para enriquecer las estrategias didácticas, el clima escolar y la mediación pedagógica. De acuerdo con la pertinencia del contexto, este trabajo resulta necesario en una institución como la Unidad Educativa Mushuk Rimak, ubicada en Otavalo, donde la diversidad cultural forma parte

esencial de la vida escolar. Guzmán et al. (2025) señalan que una educación intercultural e inclusiva reconoce, valora y respeta la diversidad cultural, favoreciendo que los estudiantes se sientan incluidos y legítimamente reconocidos. En consecuencia, investigar esta problemática permite responder a necesidades concretas de la población estudiada y generar conocimiento útil para fortalecer una convivencia más humana, justa y coherente con su realidad. Bajo un enfoque comprensivo, la interculturalidad vivencial puede entenderse como un proceso educativo que no se limita a la presencia simultánea de culturas en un mismo espacio, sino que implica interacción significativa, reconocimiento mutuo y revisión crítica de las relaciones de poder. Quichimbo (2022) sostiene que la interculturalidad desborda lo étnico y lo lingüístico cuando se asume como una perspectiva crítica orientada a transformar desigualdades históricas. Desde esta lectura, esta categoría alude a experiencias concretas en las que el estudiante aprende a convivir, dialogar y construir sentido con otros culturalmente distintos.

En esa misma línea analítica, la interculturalidad vivencial también puede concebirse como una experiencia formativa que convierte la diversidad cultural en fuente de aprendizaje, entendimiento y cohesión social. Hart et al. (2023) plantean que la educación puede aprovechar la riqueza de las tradiciones indígenas y afrodescendientes para fortalecer procesos pedagógicos más humanos y abiertos al pluralismo. A partir de ello, esta categoría remite a vivencias escolares donde las diferencias no se toleran de manera pasiva, sino que se integran activamente como parte del crecimiento personal, colectivo y cultural del estudiantado. Mirada desde una dimensión relacional, la interculturalidad vivencial supone desarrollar sensibilidad para comunicarse,

incluir y valorar al otro dentro de contextos marcados por diferencias socioculturales. Monzalvo et al. (2024) evidencian que la sensibilidad intercultural se estructura en factores como la comunicación intercultural, la inclusión y la valoración de la diversidad, lo que permite comprender esta categoría como una disposición práctica y afectiva. En consecuencia, vivir la interculturalidad significa reconocer al otro con legitimidad, generar vínculos respetuosos y actuar con apertura frente a la diversidad cotidiana. A partir de esta base teórica, la interculturalidad vivencial puede concebirse como un proceso educativo en el que la diversidad cultural deja de ser un rasgo decorativo del contexto escolar y se transforma en una experiencia cotidiana de reconocimiento, diálogo y participación. En esta perspectiva, no basta con admitir que existen diferencias entre los estudiantes; resulta indispensable que dichas diferencias sean valoradas desde la identidad, la diversidad y el reconocimiento recíproco como ejes de convivencia.

En tal sentido, Chuchón et al. (2025) plantean que la educación intercultural implica una práctica formativa orientada al respeto de la pluralidad cultural y lingüística, lo que permite comprender esta categoría como una vivencia concreta de interacción humana, inclusión real y legitimación del otro dentro del espacio escolar. Desde la afirmación del ser cultural, la dimensión identidad puede comprenderse como el proceso mediante el cual el estudiante reconoce sus raíces, valora su memoria colectiva y fortalece su sentido de pertenencia dentro de un contexto educativo determinado. En este marco, no se trata solo de saber de dónde proviene, sino de asumir esa pertenencia como una fuente de dignidad, autoestima y orientación relacional. Como sostienen Saona y González (2023), el fortalecimiento de la

identidad cultural favorece la preservación de la cultura local y la conexión activa con el entorno, lo que permite entender esta dimensión como un eje esencial de la interculturalidad vivencial. En relación con la apertura al otro, la dimensión diversidad alude al reconocimiento de que el espacio escolar está conformado por múltiples diferencias que enriquecen la experiencia educativa y amplían la comprensión del mundo. Esta dimensión implica aceptar que cada estudiante aporta modos distintos de pensar, sentir, hablar y aprender, sin que esas diferencias se conviertan en motivo de exclusión o jerarquización. Ortiz et al. (2025) explican que la diversidad refiere a la presencia de diferencias vinculadas con género, etnicidad, religión, habilidades y condiciones socioeconómicas, de modo que su comprensión resulta indispensable para construir entornos inclusivos y humanamente plurales.

A la par del reconocimiento mutuo, la dimensión reconocimiento puede definirse como la capacidad de legitimar al otro en su diferencia, otorgándole valor, voz y presencia dentro de la convivencia escolar. No basta con aceptar que existen otras culturas o lenguas; esta dimensión exige una disposición ética para validar saberes, trayectorias y formas de vida que históricamente han sido invisibilizadas. En ese sentido, Oblitas et al. (2025) destacan que las políticas educativas interculturales buscan precisamente reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas, lo que permite comprender el reconocimiento como una práctica de justicia, inclusión y respeto activo. En el marco de la Teoría de la Educación Multicultural, propuesta por James A. Banks en 1993, la interculturalidad vivencial puede comprenderse como una construcción pedagógica orientada a transformar la escuela en un espacio donde las diferencias culturales no se subordinan, sino

que dialogan en condiciones de legitimidad. Esta teoría sostiene que educar en contextos diversos exige revisar currículo, prácticas docentes y relaciones de poder. En consonancia con ello, Estrada et al. (2024) destacan que el multiculturalismo posee un potencial transformador cuando la educación reconoce distintas bases epistemológicas y valora las culturas históricamente relegadas, lo que permite entender esta teoría como fundamento para una formación abierta, crítica y culturalmente justa. Bajo el prisma del Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS), formulado por Milton J. Bennett en 1986, la interculturalidad vivencial se interpreta como un proceso progresivo mediante el cual la persona deja atrás visiones reduccionistas de la diferencia y avanza hacia posturas de mayor comprensión, aceptación y adaptación cultural. Esta teoría resulta especialmente valiosa porque explica que la relación con el otro no nace de forma automática, sino que se construye a través de experiencias, reflexión y apertura. Desde esa perspectiva, Huanca (2025) señala que la multiculturalidad escolar favorece empatía, cohesión social y ciudadanía democrática cuando se traduce en acciones educativas concretas, lo que refuerza la idea de que la sensibilidad intercultural se desarrolla en la práctica relacional cotidiana.

Desde la lógica de la Teoría de la Competencia Comunicativa Intercultural, desarrollada por Michael Byram en 1997, la interculturalidad vivencial puede definirse como la capacidad de interactuar con otros desde el respeto, la comprensión de códigos culturales distintos y la disposición a construir significados compartidos. No se trata únicamente de comunicarse, sino de hacerlo con conciencia crítica, sensibilidad ética y reconocimiento del contexto sociocultural del interlocutor. A este respecto, López et al. (2025) subrayan que la

formación intercultural debe fortalecer competencias pedagógicas, lingüísticas e interculturales articuladas con la cosmovisión de las comunidades, lo cual permite comprender esta teoría como una base sólida para educar en diálogo, pertenencia y reciprocidad cultural. Desde una óptica axiológica, el respeto por la diversidad puede definirse como la disposición ética y formativa de valorar las diferencias humanas sin convertirlas en motivo de exclusión, inferiorización o distanciamiento. En el ámbito escolar, esta noción supone reconocer que cada estudiante posee identidades, experiencias y necesidades singulares que merecen igual consideración. Romero et al. (2024) sostienen que la inclusión educativa implica crear entornos que valoren y respeten la diversidad, reconociendo distintas identidades, experiencias y necesidades. Por ello, esta variable expresa una práctica de aceptación activa que fortalece las relaciones interpersonales y dignifica la convivencia educativa.

Bajo tal razonamiento, el respeto por la diversidad también puede comprenderse como una condición pedagógica que convierte el aula en un espacio de igualdad, escucha y participación legítima para todos. No se limita a tolerar la diferencia, sino que exige generar oportunidades reales para que cada estudiante sea acogido, visible y valorado dentro del proceso educativo. Según Jumbo (2024), la inclusión y la mejora del espacio educativo demandan promover la igualdad desde la infancia y asumir la diversidad como un activo enriquecedor para el aprendizaje y el desarrollo. En consecuencia, esta categoría remite a una convivencia escolar donde las diferencias aportan y no fragmentan. En convergencia con lo anterior, el respeto por la diversidad puede ser entendido como una manifestación concreta de convivencia democrática, expresada en el

reconocimiento de opiniones, valores, culturas y trayectorias distintas dentro de la comunidad escolar. Su sentido profundo radica en garantizar que la diferencia sea tratada con justicia, equidad y consideración mutua. Teves et al. (2025) evidencian que promover una cultura de respeto por la opinión y la diversidad contribuye a crear un ambiente de armonía, además de relacionarse significativamente con un mejor clima escolar. De este modo, respetar la diversidad equivale a construir paz cotidiana desde la práctica educativa. En correspondencia con este sustento teórico, el respeto por la diversidad puede definirse como la capacidad de reconocer, valorar y aceptar las diferencias culturales, sociales y personales presentes en el entorno escolar, no desde una tolerancia pasiva, sino desde una convivencia consciente, empática y democráticamente comprometida. Desde esta perspectiva, el respeto por la diversidad implica que el estudiante aprenda a relacionarse con otros sin prejuicios, exclusiones ni jerarquizaciones arbitrarias, comprendiendo que cada persona aporta experiencias y visiones legítimas al espacio educativo. En ese sentido, Huanca (2025) sostiene que la multiculturalidad escolar exige sensibilidad cultural, empatía y disposición para responder adecuadamente a las diferencias, lo que permite entender esta categoría como una expresión formativa de reconocimiento, trato digno y convivencia armónica.

Desde la esfera reflexiva del sujeto, la dimensión autoconciencia puede entenderse como la capacidad de reconocer las propias emociones, creencias, prejuicios y modos de actuar frente a quienes son diferentes, de modo que el respeto por la diversidad no nazca de una norma externa, sino de una comprensión interior auténtica. En el ámbito escolar, esta dimensión resulta decisiva porque permite revisar actitudes aprendidas y transformar

respuestas excluyentes en conductas más conscientes y justas. Alejandro et al. (2024) sostienen que la autoconciencia social favorece la identificación de prejuicios y la mejora de las interacciones educativas, lo que permite concebirla como una base ética para reconocer al otro sin desvalorizarlo. En vínculo con la comprensión afectiva del otro, la dimensión empatía se define como la facultad de percibir, comprender y acoger las emociones, vivencias y perspectivas ajenas con sensibilidad humana, especialmente cuando emergen de contextos culturales, sociales o personales distintos. Esta dimensión trasciende la simpatía superficial, puesto que implica una apertura genuina hacia la experiencia del otro y una disposición a relacionarse sin indiferencia ni prejuicio. Para Morales y Buendía (2025), la empatía constituye una competencia socioemocional clave en la convivencia escolar, debido a que fortalece el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y el bienestar integral del estudiantado; por ello, puede asumirse como un componente esencial del respeto por la diversidad.

En el terreno de la convivencia compartida, la dimensión respeto mutuo puede comprenderse como la disposición recíproca de tratar al otro con dignidad, consideración y legitimidad, reconociendo que toda relación educativa sana exige equilibrio entre derechos, deberes y valoración humana. No se reduce a evitar el agravio, sino que supone construir vínculos donde cada persona se sienta escuchada, segura y socialmente válida dentro del grupo. A juicio de Vega (2025), la convivencia escolar se fortalece mediante el diálogo, la empatía y la resolución constructiva de conflictos, de modo que el respeto mutuo puede entenderse como una expresión concreta de paz cotidiana, cooperación y reconocimiento recíproco en el espacio escolar. En sintonía con la Hipótesis del

Contacto, formulada por Gordon W. Allport en 1954, el respeto por la diversidad puede comprenderse como una disposición que se fortalece cuando la convivencia entre sujetos distintos deja de estar mediada por la distancia, el prejuicio o la sospecha, y pasa a construirse mediante experiencias de interacción significativa. Desde esta perspectiva, respetar la diversidad implica reconocer que el encuentro cotidiano con el otro puede transformar percepciones y favorecer vínculos más justos. En ese sentido, Cabrera et al. (2025) remarcan que la inclusión educativa requiere estrategias que permitan una participación auténtica de todos los estudiantes, lo que refuerza la idea de que el respeto surge y se consolida en relaciones de contacto pedagógicamente cuidadas.

Bajo el lente de la Teoría de la Identidad Social, propuesta por Henri Tajfel y John Turner en 1979, el respeto por la diversidad puede definirse como la capacidad de reconocer al otro sin reducirlo a categorías rígidas de pertenencia, evitando que las diferencias grupales se conviertan en barreras de valoración humana. Esta teoría permite entender que muchas actitudes de aceptación o rechazo nacen de la manera en que las personas construyen su identidad en relación con otros grupos. A partir de ello, Zegarra y Velazco (2025) sostienen que la diversidad cultural posee una incidencia significativa en los procesos educativos y en la calidad formativa, lo que permite inferir que una identidad escolar abierta e inclusiva favorece relaciones más respetuosas frente a la pluralidad. Desde la Teoría del Reconocimiento, desarrollada por Axel Honneth en 1992, el respeto por la diversidad adquiere un sentido más profundo, puesto que no se limita a tolerar diferencias, sino que exige legitimar al otro como sujeto digno, visible y valioso dentro de la comunidad educativa. En esta clave, respetar significa garantizar que cada

estudiante sea tratado con consideración efectiva, especialmente cuando enfrenta condiciones de vulnerabilidad o exclusión. En correspondencia con ello, Cecilia (2025) advierte que la inclusión y la equidad siguen enfrentando barreras institucionales, pedagógicas y socioeconómicas en la educación superior ecuatoriana, lo que evidencia que el reconocimiento no puede quedar en el discurso, sino traducirse en prácticas concretas de justicia educativa. En el contexto de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, en Otavalo, la relación entre interculturalidad vivencial y respeto por la diversidad constituye una preocupación pedagógica y social de alta relevancia, debido a que la convivencia escolar se desarrolla en un escenario donde confluyen identidades, costumbres, saberes y formas de comprender el mundo. Pese a ello, esa riqueza cultural no siempre se traduce en relaciones marcadas por la valoración auténtica del otro. Por tal motivo, surge la necesidad de indagar cuál es la relación entre la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad en estudiantes de Educación Básica Media durante el año 2026, considerando que de esta comprensión dependerá la posibilidad de fortalecer una convivencia más justa, armónica y consciente.

A partir de esta inquietud central, el objetivo general fue determinar la relación entre la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, Otavalo, 2026. De manera específica, se planteó determinar la relación entre identidad y respeto por la diversidad; identificar la relación entre diversidad y respeto por la diversidad; y evaluar la relación entre reconocimiento y respeto por la diversidad en la población investigada. Bajo esta lógica, la investigación parte de la hipótesis investigativa de que existe relación significativa

entre interculturalidad vivencial y respeto por la diversidad en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, Otavalo, 2026. Esta afirmación responde a la idea de que una vivencia intercultural más consciente podría reflejarse en actitudes de mayor apertura, aceptación y trato digno hacia las diferencias presentes en el entorno escolar. En contraste, la hipótesis nula sostiene que no existe relación significativa entre ambas categorías de estudio, lo cual permitirá contrastar con rigor los resultados obtenidos y establecer con claridad el comportamiento real del fenómeno estudiado.

Materiales y Métodos

El estudio se inscribe en la investigación básica, porque su propósito no consiste en ejecutar una intervención inmediata sobre la realidad escolar, sino en profundizar la comprensión científica de la relación entre interculturalidad vivencial y respeto por la diversidad. Su aporte radica en ampliar el conocimiento teórico sobre cómo ambas construcciones se articulan en la experiencia cotidiana de los estudiantes de Educación Básica Media. Desde esa orientación, la indagación privilegia la explicación del fenómeno, su consistencia conceptual y su valor interpretativo dentro de un contexto educativo marcado por la diversidad cultural. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, puesto que traduce las percepciones y actitudes del estudiantado en datos observables, clasificables y comparables. Esta perspectiva permite medir la presencia de comportamientos asociados con la identidad, la diversidad, el reconocimiento y las expresiones del respeto por la diversidad, a fin de establecer relaciones entre ellas con criterios objetivos. Bajo esta lógica, la información deja de permanecer en el plano de la impresión subjetiva y se convierte en evidencia organizada, útil para contrastar tendencias y

examinar la consistencia de los hallazgos obtenidos. La ruta metodológica corresponde a un diseño no experimental, debido a que el fenómeno se estudia tal como ocurre en el escenario natural de la institución, sin alterar deliberadamente las condiciones en las que interactúan los estudiantes. En consecuencia, la indagación observa las manifestaciones reales de la convivencia, la valoración cultural y el trato entre pares dentro del entorno escolar. Este diseño resulta pertinente porque preserva la autenticidad del hecho educativo y evita forzar respuestas artificiales, lo que favorece una lectura más fiel de la dinámica presente en la Unidad Educativa Mushuk Rimak. Por su nivel de profundidad, el trabajo se ubica en un alcance correlacional asociativo, dado que busca establecer la relación existente entre interculturalidad vivencial y respeto por la diversidad, así como entre sus dimensiones constitutivas. La intención no se reduce a describir frecuencias o comportamientos sueltos, sino a examinar cómo una categoría se vincula con otra dentro del mismo escenario educativo. Bajo ese marco, la investigación permite reconocer la intensidad y dirección de las asociaciones, aportando una comprensión más rigurosa de los vínculos que configuran la convivencia escolar en la población estudiada.

La población está conformada por 174 estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, en Otavalo, durante el año lectivo 2026. Este universo reúne a todos los sujetos que comparten las condiciones necesarias para responder al problema investigativo, debido a que participan de una misma estructura institucional, conviven en un entorno culturalmente diverso y experimentan situaciones comparables dentro del proceso educativo. Delimitar con claridad la población permite fijar el marco real del estudio y establecer el referente humano sobre el cual se

sostiene el análisis. La muestra queda integrada por 38 estudiantes, quienes constituyen la unidad de análisis efectiva para la aplicación del instrumento y el desarrollo del estudio correlacional. Esta cantidad se define considerando la accesibilidad institucional, la disponibilidad de participación y la viabilidad del trabajo de campo en condiciones reales. Aunque representa una fracción del universo total, mantiene pertinencia metodológica para examinar la relación entre las categorías investigadas dentro del contexto específico de la institución. Así, la muestra ofrece una base concreta, delimitada y funcional para el tratamiento analítico de los datos.

La selección de los participantes se realiza mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, modalidad que responde a criterios de cercanía, acceso y disponibilidad dentro del entorno escolar. Esta decisión no surge de una elección improvisada, sino de la necesidad de trabajar con estudiantes a los que resulta factible acceder sin alterar la dinámica cotidiana del plantel. Bajo estas condiciones, el muestreo permite reunir información pertinente de quienes cumplen con el perfil requerido para la investigación, favoreciendo un proceso de levantamiento de datos coherente con las posibilidades reales del escenario estudiado. Para recoger la información se emplea la técnica de encuesta, elegida por su utilidad para sistematizar percepciones, actitudes y valoraciones en un grupo escolar con criterios uniformes. Su aplicación permite plantear preguntas equivalentes a todos los participantes y obtener respuestas comparables sobre la vivencia intercultural y las formas de respeto observables en la convivencia cotidiana. El estudio utiliza un cuestionario único de 24 ítems, concebido para valorar de manera integrada la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad. La primera parte

contiene 12 ítems distribuidos en identidad, diversidad y reconocimiento; la segunda parte reúne 12 ítems organizados en autoconciencia, empatía y respeto mutuo. Cada variable integra tres dimensiones, cada dimensión cuenta con dos indicadores y cada indicador se valora mediante dos reactivos. EN virtud de ello, la escala valorativa del cuestionario se estructura mediante una escala de Likert de cinco puntos, diseñada para captar con mayor precisión el nivel de acuerdo o frecuencia con que se manifiestan las actitudes y comportamientos vinculados con la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad. Las opciones de respuesta son: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. En esta lógica, nunca indica ausencia total del rasgo evaluado; casi nunca, una presencia muy poco frecuente; a veces, una manifestación ocasional; casi siempre, una presencia reiterada; y siempre, una expresión constante y claramente observable.

En lo referente a los indicadores, identidad comprende pertenencia cultural y valoración de raíces; diversidad integra apertura intercultural y aceptación de la diferencia; y reconocimiento examina legitimación del otro y trato digno. De manera articulada, autoconciencia indaga reflexión personal y revisión de prejuicios; empatía explora comprensión afectiva y escucha sensible; mientras respeto mutuo valora reciprocidad y convivencia armónica. La validez de contenido fue revisada mediante juicio de tres expertos con experiencia en metodología, educación intercultural y convivencia escolar, quienes verificaron la claridad, pertinencia y coherencia de los reactivos. En cuanto a la confiabilidad, el cuestionario fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,892, considerado alto por su consistencia interna. Este resultado permite sostener que los 24 ítems presentan estabilidad y homogeneidad

suficiente para medir las variables del estudio, dado que las respuestas mantienen coherencia entre los reactivos de interculturalidad vivencial y respeto por la diversidad. Por consiguiente, el instrumento posee una base técnica adecuada para su aplicación en la muestra investigada. Posteriormente, se efectuó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, debido a que la muestra fue menor a 50 participantes. Los resultados evidenciaron valores de significancia de $p = 0,109$ para respeto por la diversidad; al comprobarse que el valor fue superior a 0,05, se asumió distribución normal en los puntajes totales. Por ello, se aplicó la correlación de Pearson para contrastar el objetivo general y los objetivos específicos. En el plano ético, la investigación resguarda el consentimiento informado como una condición esencial para la participación estudiantil. Antes de aplicar el cuestionario, se explica con claridad el propósito académico del estudio, el tipo de información solicitada y el derecho a retirarse sin consecuencias. Esta práctica fortalece la autonomía de los participantes y evita adhesiones poco comprendidas o presionadas. Díaz (2024) sostiene que el consentimiento informado exige comunicar objetivos, procedimientos y posibles implicaciones de manera transparente, criterio que orienta responsablemente la relación entre investigador, estudiantes y familias.

En otra dimensión ética, el trabajo protege la confidencialidad y el anonimato mediante códigos de identificación y resguardo reservado de los registros levantados en campo. Ningún dato personal se expone en los resultados, lo que reduce riesgos de estigmatización o afectación emocional dentro de la comunidad educativa. Esta precaución resulta especialmente relevante cuando se indagan percepciones relacionadas con convivencia y diversidad. Santana et al. (2025) destacan que la confidencialidad, el

anonimato y el derecho a retirarse sin consecuencias sostienen la confianza del participante y la legitimidad moral del proceso investigativo. Como resguardo complementario, la investigación asume el principio de respeto a la dignidad de los estudiantes, evitando preguntas ofensivas, presiones implícitas o usos ajenos al propósito académico declarado. La recolección de información se desarrolla en un ambiente de trato cuidadoso, lenguaje comprensible y consideración por la edad de los participantes. Tal criterio impide convertir la indagación en una experiencia invasiva o estigmatizante. Santillán et al. (2025) enfatizan que toda investigación educativa vinculada con inclusión y diversidad debe priorizar la dignidad de los participantes y crear un entorno de confianza durante el proceso.

Resultados y Discusión

Se determinó la relación entre la identidad y el respeto por la diversidad en el objeto de estudio,

con el propósito de analizar cómo el reconocimiento y la valoración de las características personales, culturales y sociales de los individuos influyen en sus actitudes de aceptación, tolerancia y convivencia con personas que presentan diferentes formas de pensar, actuar y vivir. Este análisis permitió comprender la importancia de la construcción de la identidad en el fortalecimiento del respeto por la diversidad y establecer si existe una asociación significativa entre ambas variables en el contexto investigado. Según la tabla 2, se evidencia una relación estadística positiva moderada y significativa entre la identidad y el respeto por la diversidad. En efecto, se obtuvo una significancia de $p = 0,000$, con un coeficiente de correlación de $r = 0,642$, lo cual permite afirmar que el reconocimiento de la pertenencia cultural y la valoración de las raíces propias se asocian con actitudes más favorables de respeto, consideración y apertura hacia los compañeros.

Tabla 1. *Correlación de la dimensión identidad y respeto por la diversidad.*

Correlaciones	Identidad	Respeto por la diversidad
Identidad		
Correlación de Pearson	1	0,642
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	38	38
Respeto por la diversidad		
Correlación de Pearson	0,642	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

En términos concretos, cuando el estudiante reconoce con orgullo sus tradiciones, valora su origen cultural, participa en expresiones comunitarias y comprende la importancia de su identidad, tiende a mostrar mayor disposición para respetar la diversidad presente en el aula. Desde esta perspectiva, la relación positiva moderada entre identidad y respeto por la diversidad confirma que la afirmación de la pertenencia cultural no conduce al aislamiento,

sino que puede convertirse en una base para reconocer al otro con mayor legitimidad. Este resultado coincide con Biney et al. (2021), quienes evidenciaron que la tolerancia hacia otros grupos mejora cuando existen condiciones formativas y sociales favorables. De manera similar, Gibbons et al. (2024) demostraron que la afiliación cultural puede articularse con una apertura equilibrada hacia la diversidad. En el plano nacional, Zambrano et al. (2022)

reportaron una relación alta entre convivencia escolar y práctica de valores, lo que permite sostener que la identidad requiere expresarse en conductas éticas dentro del aula. Asimismo, Ortiz et al. (2025) señalaron que sentirse valorado y respetado incide en la percepción de inclusión. En consecuencia, fortalecer la identidad cultural en la escuela resulta pertinente siempre que se acompañe de experiencias de diálogo, reciprocidad y reconocimiento mutuo. Se identificó la relación entre la diversidad y el respeto por la diversidad en la muestra estudiada, con el propósito de

analizar cómo el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, sociales, étnicas, lingüísticas y personales influyen en las actitudes de aceptación, inclusión y convivencia entre los individuos. Este análisis permitió comprender la importancia de la diversidad como elemento fundamental para promover el respeto mutuo y determinar si existe una asociación significativa entre ambas variables dentro del contexto investigado. A la luz de lo analizado en la tabla 3, se observa una relación estadística positiva moderada y significativa entre la diversidad y el respeto por la diversidad.

Tabla 2. *Correlación de la dimensión diversidad y respeto por la diversidad.*

Correlaciones	Diversidad	Respeto por la diversidad
Diversidad		
Correlación de Pearson	1	0,688
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	38	38
Respeto por la diversidad		
Correlación de Pearson	0,688	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el valor de $p = 0,000$ y el coeficiente $r = 0,688$ indican que la apertura intercultural y la aceptación de la diferencia se vinculan de manera consistente con comportamientos respetuosos dentro de la convivencia escolar. Dicho de forma precisa, relacionarse con naturalidad con compañeros de culturas distintas, escuchar formas diferentes de pensar, aceptar costumbres diversas y valorar que cada estudiante aporte desde su propia historia favorecen una convivencia más sensible, justa y cooperativa en la unidad de estudio. En consonancia con ello, la relación positiva moderada entre diversidad y respeto por la diversidad permite interpretar que la aceptación de las diferencias opera como un componente formativo esencial para la convivencia democrática. Este hallazgo guarda correspondencia con Jones y Boliver (2025), quienes mostraron que una menor valoración de

la inclusión se asocia con percepciones más limitadas sobre la diversidad racial. De forma complementaria, Peña et al. (2025) evidenciaron que la empatía etnocultural fortalece la apertura cultural en contextos multilingües. En el ámbito regional, Bringas et al. (2021) concluyeron que el consenso de normas contribuye a disminuir la violencia y a consolidar relaciones escolares más respetuosas. No obstante, Chuquinaira et al. (2025) advirtieron que la exclusión social deteriora la empatía, el respeto y la convivencia. Por consiguiente, la diversidad no debe abordarse como un contenido declarativo, sino como una práctica diaria de aceptación, escucha y participación igualitaria. Se evaluó la relación entre el reconocimiento y el respeto por la diversidad en la unidad de análisis, con el propósito de analizar cómo la capacidad de identificar, valorar y aceptar las características,

derechos y particularidades de las personas influye en las actitudes de respeto, inclusión y convivencia armónica dentro de un contexto social y educativo. Este análisis permitió comprender la importancia del reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas para el fortalecimiento del respeto por la diversidad, así como determinar la existencia de una asociación significativa entre ambas variables

en la población estudiada. Con base en la tabla 3, se aprecia una relación estadística positiva alta y significativa entre el reconocimiento y el respeto por la diversidad. En particular, la significancia de $p = 0,000$ y el coeficiente $r = 0,721$ evidencian que legitimar al otro, ofrecer trato digno y valorar su presencia dentro del grupo se asocian de manera fuerte con actitudes de respeto mutuo.

Tabla 3. *Correlación de la dimensión reconocimiento y respeto por la diversidad.*

Correlaciones	Reconocimiento	Respeto por la diversidad
Reconocimiento		
Correlación de Pearson	1	0,721
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	38	38
Respeto por la diversidad		
Correlación de Pearson	0,721	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

Este resultado permite comprender que los estudiantes que reconocen el valor de sus compañeros evitan ridiculizar las diferencias y conceden importancia a la voz de cada persona desarrollan mejores condiciones para construir una convivencia armónica, inclusiva y emocionalmente segura. Bajo esta lectura, el reconocimiento aparece como la dimensión con mayor fuerza relacional frente al respeto por la diversidad, lo que revela que no basta con convivir en un espacio plural, sino que resulta indispensable legitimar activamente la dignidad del otro. Este comportamiento dialoga con Ribeiro et al. (2023), quienes encontraron que la empatía y el contacto externo favorecen actitudes más positivas hacia pares con discapacidad. Asimismo, Frisancho y Gómez (2022) mostraron que la diversidad puede intensificar tensiones cuando la escuela no dispone de respuestas suficientes para transformar la diferencia en convivencia respetuosa. En correspondencia con ello, Zambrano et al. (2022) evidenciaron que los valores escolares se relacionan estrechamente

con la convivencia. Además, Ortiz et al. (2025) destacaron que sentirse respetado incide en la percepción de inclusión y en el desempeño académico. En consecuencia, el reconocimiento debe asumirse como una práctica pedagógica permanente que convierte la diversidad en presencia legítima y no en simple coexistencia. Se determinó la relación entre la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Mushuk Rimak, Otavalo, durante el año 2026, con el propósito de analizar cómo las experiencias de interacción, convivencia y aprendizaje entre personas de diferentes culturas influyen en las actitudes de aceptación, valoración e inclusión de la diversidad. Este análisis permitió comprender la importancia de la interculturalidad vivencial en la formación de relaciones respetuosas y armoniosas dentro del entorno educativo, así como establecer si existe una asociación significativa entre ambas variables en la población estudiada.

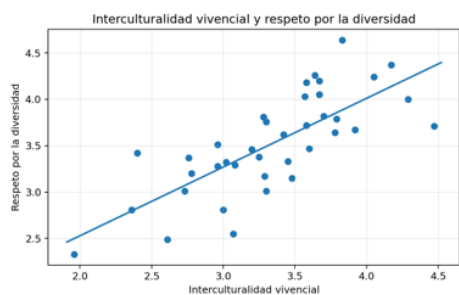


Figura 1. Correlación de la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad.

Fuente: Elaboración propia.

Según la figura 1, se evidencia un relacionamiento estadístico positivo alto entre la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad. En consecuencia, el coeficiente de correlación de $r = 0,755$, con significancia de $p = 0,000$, demuestra que las experiencias escolares centradas en identidad, diversidad y reconocimiento se vinculan de manera significativa con la autoconciencia, la empatía y el respeto mutuo. La distribución de los puntos mantiene una tendencia ascendente, lo que permite interpretar que, a mayores niveles de interculturalidad vivencial, también se incrementan las manifestaciones de respeto por la diversidad en los estudiantes. Por tanto, se acepta la hipótesis investigativa y se rechaza la hipótesis nula. Según la figura 1, se evidencia un relacionamiento estadístico positivo alto entre la interculturalidad vivencial y el respeto por la diversidad. En consecuencia, el coeficiente de correlación de $r = 0,755$, con significancia de $p = 0,000$, demuestra que las experiencias escolares centradas en identidad, diversidad y reconocimiento se vinculan de manera significativa con la autoconciencia, la empatía y el respeto mutuo. La distribución de los puntos mantiene una tendencia ascendente, lo que permite interpretar que, a mayores niveles de interculturalidad vivencial, también

se incrementan las manifestaciones de respeto por la diversidad en los estudiantes. Por tanto, se acepta la hipótesis investigativa y se rechaza la hipótesis nula.

Conclusiones

En primera instancia, se concluyó que la identidad mantuvo una relación positiva moderada y significativa con el respeto por la diversidad, con un coeficiente de correlación $r = 0,642$ y una significancia $p = 0,000$. Este resultado evidenció que los estudiantes que reconocieron su pertenencia cultural valoraron sus raíces y asumieron con orgullo sus costumbres mostraron mayor apertura frente a las diferencias de sus compañeros. Asimismo, el dato cuantitativo permitió afirmar que la identidad cultural no funcionó como un elemento de separación, sino como una base formativa para fortalecer el diálogo, la consideración y el reconocimiento mutuo dentro del aula. En segundo término, se concluyó que la diversidad se relacionó de manera positiva moderada y significativa con el respeto por la diversidad, alcanzando un coeficiente $r = 0,688$ y una significancia $p = 0,000$.

Este hallazgo indicó que la apertura intercultural, la aceptación de la diferencia y la disposición para convivir con estudiantes que poseen costumbres, lenguas o formas de pensamiento distintas favorecieron actitudes respetuosas en la convivencia escolar. Por ello, la escuela debe promover experiencias cooperativas, acuerdos de convivencia y espacios de escucha que permitan vivir la diversidad como una práctica cotidiana y no solo como una declaración institucional. En tercer lugar, se concluyó que el reconocimiento presentó la relación más fuerte con el respeto por la diversidad, con un coeficiente $r = 0,721$ y una significancia $p = 0,000$. Esta evidencia

cuantitativa demostró que legitimar al otro, tratarlo con dignidad y valorar su presencia dentro del grupo constituyó una condición esencial para construir una convivencia inclusiva. En consecuencia, el respeto no surgió únicamente de saber que existen diferencias, sino de aprender a mirar al compañero como sujeto valioso, con voz, historia y derechos, por lo que esta dimensión requiere fortalecerse mediante prácticas permanentes de mediación, diálogo y resolución pacífica de conflictos.

De manera integradora, se concluyó que la interculturalidad vivencial se relacionó de forma positiva alta y significativa con el respeto por la diversidad en la muestra analizada, con un coeficiente general $r = 0,755$ y una significancia $p = 0,000$. Este resultado permitió aceptar la hipótesis investigativa, debido a que las experiencias vinculadas con identidad, diversidad y reconocimiento se asociaron con mayores niveles de autoconciencia, empatía y respeto mutuo. Por tanto, la interculturalidad debe asumirse como una práctica pedagógica cotidiana, ya que su verdadero valor se expresó cuando transformó la convivencia escolar en un espacio de dignidad, inclusión y justicia relacional.

Referencias Bibliográficas

- Biney, E., Ewemooje, O., & Amoateng, A. (2021). Comparative survey data on sociodemographic predictors of diversity tolerance among selected university students in Ghana and South Africa. *Data in Brief*, 34, 106771. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.106771>
- Bringas, C., Acosta, J., Álvarez, D., Almonte, M., & Rodríguez, F. (2021). Percepción diferencial de la intervención para la convivencia entre escolares de Santo Domingo, República Dominicana. *Papeles de Población*, 27(108), 233–266. <https://doi.org/10.22185/24487147.2021.108.18>
- Cabrera, S., Rojas, L., Quiñonez, M., & Gómez, M. (2025). Métodos efectivos para la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas inclusivas. *Revista InveCom*, 5(1), e502046. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11264156>
- Cecilia, M. (2025). Inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana: desafíos para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Científica Noesis*, 7(14), 350–367. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.389>
- Chuchón, J., Ayala, S., & Gómez, P. (2025). Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.224>
- Chuquinaira, H., Mimbela, R., & Rivera, L. (2025). Exclusión social y su relación con la convivencia escolar. *Revista Docentes 2.0*, 18(2), 63–74. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.62>
- Díaz, C. (2024). El rol del investigador y la ética: La incansable lucha de vida. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2960-24672024000100205&script=sci_arttext
- Estrada, J., & Illicachi, J. (2024). Multiculturalismo y capacitación docente en la educación intercultural bilingüe. *Semestre*, 13(3), 9–27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>
- Franco, A., Aguayo, J., Lozano, M., Ochoa, G., & Sierra, R. (2024). Programa de formación de autoconciencia social para mejorar el desempeño docente. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(124). <https://doi.org/10.47460/uct.v28i124.843>
- Frisancho, V., Herrera, A., & Nakasone, E. (2022). Does gender and sexual diversity lead to greater conflict in the school? IDB Working Paper Series (No. IDB-WP-1399). <https://doi.org/10.18235/0004609>
- Gibbons, J., Niklaus, A., & Serverian, K. (2024). Rooted in family, exploring the world: The integrated identities of advantaged Guatemalan adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 55(7), 799–

828.
<https://doi.org/10.1177/00220221241258227>
- Guzmán, J., Crespo, O., Delgado, K., & Andrade, S. (2025). Derechos de los niños en educación inicial: interculturalidad, inclusión y percepción docente sobre su eficacia. *Revista InveCom*, 5(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11671705>
- Hart, E., Ramos, C., & Arzuza, A. (2023). La interculturalidad desde la experiencia y vivencia. *Cienciamatria*, 9(17), 190–204.
<https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1133>
- Huanca, H. (2025). Multiculturalidad en el entorno escolar: desafíos y oportunidades. *Aula Virtual*, 6(13), 2108–2121.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17609058>
- Jones, C., & Boliver, V. (2025). Students' perceptions of racial diversity and inclusion in UK universities. *Social Sciences*, 14(2), 84.
<https://doi.org/10.3390/socsci14020084>
- Jumbo-Jumbo, J. (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. *Episteme Koinonía*, 7(13).
<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206>
- León, M., Coello, B., Palma, R., Castro, M., Carrasco, Z., Riofrío, V., Zambrano, P., & Morales, M. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- López, V., Castañeda, J., Meza, O., & Cabrera, M. (2025). Política educativa: modelo de formación docente en educación inicial intercultural bilingüe desde la cosmovisión Awajun-Wampis, Amazonas. *Revista InveCom*, 5(4), e502086.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14926620>
- Millán, M. (2024). Interculturalidad, lenguaje y educación desde la perspectiva sociológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2).
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.535>
- Monzalvo, A., Rojas, D., Gutiérrez, P., & González, R. (2024). Modelo estructural de la escala de sensibilidad intercultural en docentes de educación superior. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 5–24.
<https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.1>
- Morales, H., & Buendía, G. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Oblitas, S., Quispe, N., Gonzales, M., & Valverde, M. (2025). Gestión de la participación comunitaria y su impacto en la educación intercultural bilingüe en el altiplano peruano. *Información Tecnológica*, 36(2), 38–49.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p04>
- Peña, B., Toscano, C., & Flor, P. (2025). Cultural openness and desire to learn in relation to ethnocultural empathy among university students in multilingual contexts. *Frontiers in Psychology*, 16, 1463349.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1463349>
- Quichimbo, F. (2022). Exploración del concepto de interculturalidad en educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 26(116), 29–39.
<https://doi.org/10.47460/uct.v26i116.641>
- Ribeiro, A., Peixoto, C., Machado, F., Soares, M., Coelho, V., Alves, S., & Azevedo, H. (2023). Portuguese adolescents' attitudes towards peers with disabilities. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09672.
https://doi.org/10.1590/198053149672_en
- Romero, O., Cevallos, C., Troya, I., & Mejía, O. (2024). La inclusión en la educación superior y su relevancia en las relaciones interpersonales. *Aula Virtual*, 5(12).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1101554>
- Saavedra, O., Dávila, J., Carrasco, D., & Bracho, P. (2025). Estrategias interculturales para el fortalecimiento institucional del sector público en Latinoamérica. *Cienciamatria*, 11(20).
<https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1532>
- Santana, C., Castillo, Y., & Hernández-Cervantes, L. (2025). La formación de investigadores: Principios didácticos desde la neuroeducación. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20).
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2443-45662025000200131&script=sci_arttext

Santillán, N., Ortiz, N., Ríos, M., Veintimilla, L., & Morillo, G. (2025). El bienestar emocional de estudiantes con necesidades educativas en el ámbito universitario: Retos y estrategias para promover la inclusión efectiva. e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 3. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2960-24672025000100223&script=sci_arttext

Saona, E., & Gonzále, M. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. Revista Scientific, 8(30), 288–310. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>

Teves, R., Cuba, L., & Saavedra, N. (2025). Convivencia democrática y clima escolar en estudiantes de Ayacucho. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.595>

Vega, C. (2025). Convivencia escolar y cultura de paz en Colombia: Retos y oportunidades. Revista Arbitrada Interdisciplinaria

Koinonía, 10(20). <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i20.4646>

Zambrano, R., Villavicencio, M., Villavicencio, C., & Castillo, E. (2022). Convivencia escolar y práctica de valores en estudiantes de octavo de una Unidad Educativa de Guayaquil, 2020. 593 Digital Publisher CEIT, 7(4-2), 60–74. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1213>

Zegarra, L., & Velazco, M. (2025). Incidencia de la gestión educativa y la diversidad cultural en la calidad educativa. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.589>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Bersabeth Cruz Mendoza, Jenny Elizabeth Garzon Chalco, Yulissa Fernanda Torres Pardo y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Bersabeth Cruz Mendoza: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, análisis formal de resultados, redacción del borrador original y revisión final del manuscrito.

Jenny Elizabeth Garzon Chalco: validación metodológica, organización y tabulación de datos, apoyo en el análisis estadístico, revisión bibliográfica y corrección académica del manuscrito.

Yulissa Fernanda Torres Pardo: aplicación de encuestas en la institución educativa objeto de estudio, recolección de datos, supervisión del proceso investigativo, apoyo en la interpretación de resultados y aprobación de la versión final del artículo.

Milton Alfonso Criollo Turusina: supervisión, metodología, validación, redacción, revisión y edición del manuscrito científico.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

