



ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES

**ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA Y
METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA
DOCENTES Y ESTUDIANTES**

**ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA Y
METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA
DOCENTES Y ESTUDIANTES**



2026

Quito – Ecuador

ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES.

© Nancy del Carmen Chacon Yandun, Santiago Samuel Arteaga Ruiz, Monica Elizabeth Maldonado Aules, Cecilia Rosaura Galarza Quishpe, Leidy Susana Cadena Morales, Elias Hernando Chulde Zhirve, Gladys Maria Farinango Guagrilla, Olga Maria Acaro Calva, Nelly Rocío Rosero Chulde.

1ra. edición	© Fundación Internacional para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, FIECYT. Calle de los Olivos y Pasaje E17C Quito, Ecuador. Teléfonos (+593) 98 721 3290 / (+593) 024510163 e-mail: info@fiecyt.org https://fiecyt.org/
ISBN digital:	978-9907-9509-6-0
DOI:	https://doi.org/10.53877/rk8eq706
Diseño, diagramación e impresión:	Ediciones FIECYT Quito – Ecuador
Quito – Ecuador, junio 29 de 2026	
Publicación arbitrada de la Fundación Internacional para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, FIECYT.	
Sistema de arbitraje: doble ciego	
El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.	
Forma sugerida para citar (APA 7ma. Ed.) Chacon Yandun, N., Arteaga Ruiz, S. S., Maldonado Aules, M. E., Galarza Quishpe, C. R., Cadena Morales, L. S., Chulde Zhirve, E. H., Farinango Guagrilla, G. M., Acaro Calva, O. M. y Rosero Chulde, N. R. (2026). <i>Alfabetización integral en IA y metodologías activas para docentes y estudiantes</i> . Ediciones FIECYT. Ecuador. https://doi.org/10.53877/rk8eq706	



PRÓLOGO

En un mundo marcado por la acelerada transformación digital, los movimientos migratorios y la creciente diversidad cultural en las aulas, la educación enfrenta el desafío de reinventarse para responder de manera ética, inclusiva y pertinente a las necesidades del siglo XXI. En este contexto, el libro *Alfabetización Integral en IA y Metodologías Activas para Docentes y Estudiantes* surge como una obra necesaria y oportuna, orientada a fortalecer las competencias de docentes y estudiantes desde una visión humanista, crítica e innovadora.

La irrupción de la inteligencia artificial en los escenarios educativos ha generado nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, pero también importantes cuestionamientos relacionados con el uso responsable de la tecnología, la ética digital y la formación de ciudadanos capaces de interactuar críticamente con herramientas inteligentes. Por ello, esta obra inicia con el capítulo "*Alfabetización Integral en IA para Docentes y Estudiantes: Fundamentos, Uso Crítico, Ética y Aplicación Pedagógica*", el cual ofrece una mirada amplia y reflexiva sobre la necesidad de comprender la inteligencia artificial no solo

como una herramienta tecnológica, sino como un fenómeno social y educativo que requiere análisis crítico, sensibilidad ética y aplicación pedagógica contextualizada.

A su vez, el libro reconoce que la educación contemporánea no puede desligarse de los principios de inclusión e interculturalidad. Las aulas actuales son espacios diversos donde convergen distintas culturas, experiencias y realidades sociales, especialmente en contextos atravesados por procesos migratorios. En este sentido, el segundo capítulo, *“Aprendizaje Cooperativo e Intercultural como Estrategia para Fortalecer la Inclusión”*, destaca el valor del trabajo colaborativo y del diálogo intercultural como pilares fundamentales para construir comunidades educativas más equitativas, respetuosas y solidarias.

Complementariamente, el tercer capítulo, *“Estrategias Activas para Fomentar la Inclusión e Interculturalidad en un Contexto con Alta Migración”*, propone herramientas metodológicas dinámicas que permiten al docente responder de manera efectiva a los retos de la diversidad cultural en el aula. Las metodologías activas aquí presentadas promueven la participación, el pensamiento crítico, la empatía y la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo ambientes educativos más democráticos y humanos.

Esta obra constituye una invitación a repensar la práctica educativa desde una perspectiva transformadora, donde la innovación tecnológica se articule con la inclusión social y el reconocimiento de la diversidad cultural. Más que un manual teórico, este libro representa una guía para la acción pedagógica consciente, comprometida con la formación integral de estudiantes y docentes capaces de desenvolverse en sociedades complejas y cambiantes.

Se reconoce el valioso aporte de quienes han contribuido a la construcción de este trabajo, convencidos de que la educación sigue siendo la herramienta más poderosa para promover el desarrollo humano, la convivencia intercultural y la justicia social. Que las páginas de esta obra inspiren nuevas prácticas pedagógicas, fomenten el aprendizaje colaborativo y fortalezcan una cultura educativa basada en la ética, la inclusión y la innovación.

Los autores

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea atraviesa un proceso de transformación profunda impulsado por el avance tecnológico, la globalización y las nuevas dinámicas sociales y culturales que caracterizan al siglo XXI. En este escenario, la escuela y la universidad enfrentan el desafío de formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas e interculturales. Frente a estas demandas, resulta indispensable que docentes y estudiantes desarrollen competencias que les permitan comprender y responder de manera efectiva a los cambios constantes del entorno educativo y social.

Uno de los fenómenos que mayor impacto ha generado en los últimos años es la expansión de la inteligencia artificial (IA) en distintos ámbitos de la vida humana, particularmente en el campo educativo. La IA ofrece nuevas oportunidades para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitar el acceso al conocimiento y promover experiencias pedagógicas innovadoras. Sin embargo, su incorporación también exige una alfabetización integral que vaya más allá del dominio técnico,

incluyendo aspectos éticos, críticos y pedagógicos que permitan un uso responsable, consciente y contextualizado de estas herramientas digitales.

En este marco, la presente obra, *Alfabetización Integral en IA y Metodologías Activas para Docentes y Estudiantes*, tiene como propósito proporcionar fundamentos teóricos y estrategias prácticas orientadas a fortalecer la formación docente y estudiantil desde una perspectiva inclusiva, intercultural e innovadora. El libro busca responder a las necesidades educativas actuales mediante la integración de la alfabetización en inteligencia artificial y el uso de metodologías activas que favorezcan la participación, el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula.

El primer capítulo, *“Alfabetización Integral en IA para Docentes y Estudiantes: Fundamentos, Uso Crítico, Ética y Aplicación Pedagógica”*, aborda los conceptos esenciales relacionados con la inteligencia artificial y su influencia en la educación. Asimismo, reflexiona sobre la importancia de desarrollar competencias digitales críticas y éticas que permitan aprovechar las potencialidades de la IA sin perder de vista los valores humanos, la privacidad, la equidad y la responsabilidad social.

El segundo capítulo, *“Aprendizaje Cooperativo e Intercultural como Estrategia para Fortalecer la Inclusión”*, destaca el papel del trabajo colaborativo y del diálogo intercultural como herramientas fundamentales para promover ambientes educativos inclusivos y democráticos. Se enfatiza la necesidad de construir espacios donde la diversidad sea reconocida como una riqueza pedagógica y social, favoreciendo la convivencia, el respeto mutuo y la participación activa de todos los estudiantes.

Por su parte, el tercer capítulo, *“Estrategias Activas para Fomentar la Inclusión e Interculturalidad en un Contexto con Alta Migración”*, presenta diversas metodologías activas orientadas a responder a las realidades multiculturales presentes en muchas instituciones educativas. Estas estrategias buscan fortalecer la integración, la empatía y el aprendizaje significativo, especialmente en contextos donde la migración ha transformado la composición social y cultural de las aulas.

En conjunto, esta obra constituye una propuesta educativa que articula innovación tecnológica, inclusión e interculturalidad como ejes fundamentales para una educación transformadora. Se espera que el contenido aquí desarrollado sirva como guía y fuente de reflexión para docentes, estudiantes e investigadores interesados en fortalecer prácticas pedagógicas

más humanas, participativas y adaptadas a los desafíos del mundo actual.

Este libro reafirma el compromiso con una educación centrada en la dignidad humana, el respeto a la diversidad y el uso ético del conocimiento y la tecnología. La formación integral de docentes y estudiantes representa hoy una tarea impostergable para construir sociedades más justas, críticas y solidarias, capaces de afrontar con responsabilidad los retos y oportunidades de la era digital.

Los autores

ÍNDICE

Prólogo.....	5
Introducción.....	8

CAPÍTULO 1

ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES: FUNDAMENTOS, USO CRÍTICO, ÉTICA Y APLICACIÓN PEDAGÓGICA

1.1 Introducción.....	16
1.1.1 Contextualización de la inteligencia artificial en educación.....	16
1.2 Problemáticas asociadas al uso de IA generativa.....	19
1.3 Alfabetización integral en inteligencia artificial.....	21
1.3.1 Conceptualización de la alfabetización en IA.....	21
1.3.2 Diferencias entre alfabetización digital y alfabetización en IA.....	25
1.3.3 Automatización y procesos cognitivos.....	30
1.4 Inteligencia artificial y transformación educativa.....	33
1.4.1 Transformación de la autoría y producción intelectual.....	38
1.5 Pensamiento crítico y uso responsable de la IA.....	41
1.6 Formación docente frente a la inteligencia artificial....	47
1.6.1 Competencias docentes para la alfabetización en IA	52
1.6.2 Evaluación educativa y desafíos institucionales.....	56
1.7 Conclusiones del Capítulo I.....	64

CAPITULO 2

APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA INCLUSIÓN

2.1 Introducción.....	69
2.2 La inclusión como punto de partida, realidades, tensiones y esperanzas en el Ecuador.....	75
2.3 Aprendizaje cooperativo e intercultural: fundamentos, posibilidades y horizontes en el Ecuador...	84
2.4 Desafíos, tensiones y oportunidades para consolidar un aprendizaje cooperativo e intercultural en la escuela ecuatoriana.....	89
2.5 Hacia una inclusión profunda: transformaciones necesarias para consolidar un aprendizaje cooperativo e intercultural en Ecuador.....	97
2.6 El rol docente en la construcción de comunidades cooperativas e interculturales, desafíos éticos, emocionales y profesionales en Ecuador.....	105
2.7 Conclusiones del Capítulo 2.....	112

CAPITULO 3

ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN UN CONTEXTO CON ALTA MIGRACIÓN

3.1 Introducción.....	119
3.2 Estrategias educativas para promover la inclusión y la interculturalidad.....	123

3.3 Acerca de la importancia de la inclusión y la interculturalidad.....	124
3.4 Diseño curricular inclusivo: integración de contenidos multiculturales y adopción de materiales.....	127
3.5 Metodologías activas en el aula: aprendizaje basado en proyectos, debates interculturales y aprendizaje colaborativo.....	130
3.6 Capacitación docente en diversidad cultural: Formación en competencias interculturales y estrategias para la enseñanza inclusiva.....	133
3.7 Estrategias comunicativas para fortalecer la cohesión e inclusión social.....	135
3.8 La cohesión social e inclusión social.....	135
3.9 Programas de Mentoría y Redes de apoyo: vinculación entre migrantes y comunidades locales para facilitar la integración.....	138
3.10 Espacios de encuentros interculturales: Festivales, actividades artísticas y deportivas que fomentan la convivencia.....	140
3.11 El voluntariado y la participación ciudadana: iniciativas colaborativas para la construcción de una sociedad inclusiva.....	143
3.12 Estrategias institucionales y políticas para la inclusión de migrantes.....	146
3.13 Políticas públicas de inclusión: Acceso a derechos fundamentales como educación, salud y empleo.....	147
3.14 Acciones para combatir la discriminación y la xenofobia.....	150

3.14.1 Campañas de sensibilización y promoción de la diversidad.....	150
3.15 Alianzas entre gobierno, empresas y sociedad civil...	153
3.15.1 Programas de integración laboral y emprendimiento para inmigrantes.....	153
3.16 Conclusiones del Capítulo 3.....	155
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160

CAPÍTULO 1

ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES: FUNDAMENTOS, USO CRÍTICO, ÉTICA Y APLICACIÓN PEDAGÓGICA

1.1 Introducción

1.1.1 Contextualización de la inteligencia artificial en educación

Para una clase en bachillerato, un estudiante entregó un ensayo técnicamente impecable. Las ideas estaban organizadas. La redacción mantenía coherencia sintáctica. Las referencias parecían correctas. Sin embargo, durante la exposición oral aparecieron vacíos difíciles de ignorar. No podía explicar algunos conceptos que había escrito ni justificar determinadas afirmaciones metodológicas. El texto había sido producido parcialmente mediante inteligencia artificial generativa. Lo inquietante no fue el uso de la herramienta. Más bien, la ausencia de criterios para interactuar críticamente con ella.

Ese tipo de escenas comienza a repetirse con frecuencia en distintos niveles educativos. Docentes que utilizan sistemas generativos para diseñar actividades sin verificar sesgos

conceptuales. Estudiantes que confunden fluidez lingüística con comprensión profunda. Las instituciones educativas tienen que avanzar rápidamente hacia plataformas automatizadas, aunque muchas comunidades académicas todavía intentan comprender qué significa aprender en contextos mediados por algoritmos.

La alfabetización digital durante años fue empleada para referirse a la capacidad de acceder a la información, gestionarla o interactuar con herramientas digitales. Actualmente, esa discusión resulta insuficiente frente a las transformaciones introducidas por la inteligencia artificial generativa. La cuestión ya no se limita al manejo técnico de dispositivos o plataformas. Lo que comienza a transformarse son los propios procesos cognitivos relacionados con la escritura, la creatividad, la validación del conocimiento y la toma de decisiones.

Buckingham (2019) señalaba que toda alfabetización mediática debía analizarse desde las relaciones de poder, representación y producción que atraviesan a los medios. La llegada de la inteligencia artificial complejiza todavía más este escenario. Las plataformas digitales ya no solo median información. También producen contenidos, organizan

jerarquías de respuesta e influyen silenciosamente en las formas en que las personas interpretan y construyen conocimiento.

Diversas investigaciones recientes comenzaron a utilizar el concepto de alfabetización en IA como un campo emergente. Ng et al. (2021) Se las define como un conjunto de competencias, entre las cuales destacan el entendimiento de los principios fundamentales de la inteligencia artificial, sus aplicaciones y limitaciones, así como sus implicaciones éticas y sus posibilidades de uso responsable. No obstante, la definición de la alfabetización en IA como un conjunto de competencias técnicas es insuficiente; subsisten dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas mucho más complejas, ya que las universidades parecen navegar entre los discursos más contradictorios: algunos defienden la automatización como una oportunidad para personalizar el aprendizaje; otros exponen sus preocupaciones frente al debilitamiento de la autoría intelectual, al incremento de la dependencia tecnológica, etc.; Selwyn (2019) plantea que gran parte del entusiasmo asociado a la inteligencia artificial educativa responde a promesas innovadoras que raras veces

tienen en cuenta las desigualdades estructurales y las consecuencias pedagógicas a medio plazo.

La discusión, además, se complica con las aplicaciones generativas como ChatGPT, Gemini o Claude porque interactúan lingüísticamente con las personas, producen textos sofisticados y responden rápidamente a peticiones complejas; por lo tanto, las fronteras que delimitan el apoyo tecnológico, la producción intelectual y la automatización cognitiva empiezan a desdibujarse. Bozkurt et al. (2023) argumentan que la inteligencia artificial generativa constituye un momento de inseguridad epistemológica para la educación contemporánea debido a que cuestiona las ideas relacionadas con la creatividad, la autoría, la evaluación o el pensamiento crítico.

1.2 Problemáticas asociadas al uso de IA generativa

En algunos contextos escolares se ha simplificado excesivamente el problema. Algunas instituciones optan por prohibir la IA en determinadas actividades académicas. Otras incorporan estas herramientas sin procesos formativos sólidos. Ninguna de las dos posiciones responde completamente al problema de fondo.

Prohibir no elimina el fenómeno. Integrar tecnologías sin criterios críticos tampoco garantiza procesos educativos

significativos. Por lo tanto, se hace necesario presentar una alfabetización integral en IA que no solamente pretenda la enseñanza instrumental de las plataformas, sino que incorpore análisis ético, comprensión algorítmica, pensamiento crítico y reflexión pedagógica.

Holmes y cols. (2022) señalaban que la IA en educación puede generar oportunidades significativas para los aprendizajes personalizados y la retroalimentación adaptativa, pero que también puede comportar riesgos asociados con la privacidad, la vigilancia de datos y la reproducción de desigualdades.

El debate adquiere mayor complejidad cuando los sistemas automatizados comienzan a participar en decisiones educativas. Actualmente existen instituciones que utilizan algoritmos para predecir rendimiento académico, evaluar actividades o realizar seguimiento de trayectorias estudiantiles.

Aunque las mencionadas herramientas sean precisamente presentadas como alternativas puntuales, objetivas y eficientes, lo cierto es que muchas de estas herramientas funcionan mediante lógicas matemáticas que no son del todo comprensibles y que llegan a confundir tanto a los profesores

como a los alumnos; esta falta de claridad y campañas de marketing promueven las dudas que nos surgen respecto de la extensión de la automatización en la educación.

Floridi et al. (2018) sostienen que el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial debe guiarse a través de principios como beneficencia, no maleficencia, autonomía, justicia y explicabilidad. El problema con el que nos encontramos es que, en muchos entornos educativos, estos principios aún siguen quedando en un segundo plano en favor de la efervescencia tecnológica.

La UNESCO (2021) nos advierte, efectivamente, de que la inteligencia artificial también es capaz de reproducir las exclusiones sociales que ya existen como consecuencia de los sesgos que forman parte de los sistemas algorítmicos, y -en América Latina- esta situación se ve acentuada por la existencia de brechas digitales en relación con un acceso desigual a la conectividad y a la infraestructura tecnológica.

1.3 Alfabetización integral en inteligencia artificial

1.3.1 Conceptualización de la alfabetización en IA

La alfabetización en inteligencia artificial comenzó a adquirir relevancia académica en el momento en que las tecnologías algorítmicas dejaron de percibirse como herramientas lejanas

reservadas únicamente para especialistas en programación, ingeniería o análisis de datos. Durante muchos años, la inteligencia artificial estuvo presente de manera silenciosa en la vida cotidiana. Actuaba a espaldas de aplicaciones, motores de búsqueda, plataformas digitales y redes sociales, sin que la mayor parte de las personas tuvieran completamente conciencia de ello.

Los sistemas de recomendación que presentan películas, canciones o posts, las personalizaciones algorítmicas que priorizan contenidos en redes sociales o los sistemas predictivos de empresas e instituciones eran parte de una infraestructura digital casi invisible para el usuario cotidiano. Tal invisibilidad empezó a desvanecerse progresivamente cuando las personas fueron capaces de hacer interacciones con sistemas generativos que podían responder preguntas, redactar textos o mantener conversaciones complejas.

La irrupción de herramientas como ChatGPT durante 2022 constituyó un cambio en las percepciones sociales relativas a la inteligencia artificial. Por primera vez, millones de personas tuvieron la sensación de dialogar con una tecnología que no sólo ejecutaba órdenes automáticas, sino que además generaba respuestas con una aparente coherencia humana. La

vivencia tuvo un un efecto extraordinario debido a que se dio un cambio en la interacción habitual entre humanos y máquinas, dado que la inteligencia artificial pasó ser de un mecanismo que estaba escondido entre las plataformas digitales a un mecanismo visible en las actividades académicas, laborales y personales.

Ng et al. (2021) apuntan a que la alfabetización en IA significa saber principios básicos relacionados con datos, algoritmos, aprendizaje de máquinas y ética digital.

Sin embargo, reducir esta alfabetización exclusivamente al dominio técnico de herramientas digitales resulta claramente insuficiente. La complejidad del fenómeno supera ampliamente el aprendizaje instrumental de plataformas o aplicaciones automatizadas. Comprender inteligencia artificial también supone analizar críticamente los efectos culturales, sociales y educativos que producen los sistemas algorítmicos dentro de la vida cotidiana.

En muchos espacios educativos aún perdura la creencia de que aprender sobre IA se reduce a la adquisición de habilidades técnicas asociadas a la programación o al manejo de plataformas generativas, pero la cuestión es mucho más profunda. Un estudiante puede aprender a operar sistemas

automatizados para producir letras o imágenes sin necesariamente cultivar capacidades críticas con relación a la información que producen esas herramientas, así como un docente puede incorporar plataformas generativas en sus clases a la par que no entender los sesgos, limitaciones o implicaciones éticas que envuelven a estos sistemas.

Comprender la operativa de un modelo generativo no es condición suficiente para la llegada de procesos reflexivos en el conocimiento, ni tampoco puede ser suficiente para dejar de generar automatismos ante las respuestas automáticas a las que muchas veces se llega a denominar verdadera en función de su fluencia o de la seguridad exterior. Es aquí precisamente donde se evidencian una de las tensiones más difíciles de la alfabetización en IA, pues, la fluidez de respuesta de las máquinas puede llevar a una ilusión de saber sólido cuando las respuestas pueden ser no sólo incorrectas, o sin más simplistas, o bien enteramente inventadas. Buckingham (2019) ya decía que entender un medio implica ver las relaciones de poder, representación y producción que lo atraviesan. La inteligencia artificial generativa no funciona como un simple canal de transmisión de información. Interviene activamente en la organización del conocimiento, en la selección de respuestas y

en la manera en que las personas interpretan determinados temas.

La IA generativa incorpora, además, un nivel adicional de complejidad porque opera mediante modelos probabilísticos cuya lógica interna resulta difícil de comprender para la mayoría de los usuarios. Muchas personas utilizan plataformas generativas diariamente sin saber realmente cómo producen sus respuestas, de dónde provienen los datos con los que fueron entrenadas o qué limitaciones poseen esos sistemas. Esa opacidad tecnológica representa uno de los principales desafíos contemporáneos para la educación.

1.3.2 Diferencias entre alfabetización digital y alfabetización en IA

Durante mucho tiempo, la alfabetización digital fue entendida como la capacidad de utilizar tecnologías informáticas básicas, acceder a internet, manejar plataformas virtuales o interactuar con distintos dispositivos electrónicos. Saber buscar información en la web, utilizar programas de ofimática o desenvolverse en entornos digitales representaba, hasta hace pocos años, una competencia suficiente para responder a las exigencias tecnológicas de numerosos contextos educativos y laborales. No obstante, la expansión contemporánea de la

inteligencia artificial de tipo generativo es la que ha empezado a demostrar que aquellas competencias, aunque relevantes, ya no resultan suficientes en contraposición a las invasivas transformaciones del propio ecosistema digital.

La alfabetización en inteligencia artificial introduce problemas en ocasiones mucho más complejos ya que no solo aborda un uso técnico de las herramientas digitales, sino que implica adquirir capacidades vinculadas con la interpretación crítica, la comprensión algorítmica, el análisis ético, la interpelación de los sistemas automatizados que participan de manera activa en la producción contemporánea de la información. La alfabetización digital más bien se centraba en saber acceder a los contenidos pero -y va pareciendo que lo más importante, por lo menos en términos de cambio-, la alfabetización en IA se centra en comprender como e incluso porque se genera, se organiza, se prioriza la cantidad de contenidos que los algoritmos pueden generar.

Dicha diferencia parece sutil un primer momento, aunque puede tener profundas implicaciones en el terreno de la educación. Mientras que la alfabetización digital convencional suponía que el usuario se encuentra con información producida esencialmente por otras personas, en el caso de los

entornos actuales mediados por inteligencia artificial, los sistemas automáticos también producen textos, imágenes, recomendaciones respuestas que hasta parecen elaboradas e incluso de manera autónoma. La relación con el conocimiento aparece así modificada en silencio.

Los tipos de modelos generativos funcionan mediante la predicción estadística de secuencias lingüísticas. Esto es, pretenden responder prediciendo probabilidades de producción de textos a partir de grandes locaciones de datos que han sido procesados con antelación. Carecen de comprensión semántica del ser humano y de conciencia de los significados que les están sujetos. Puede parecer un texto muy técnico, pero tiene grandes implicaciones pedagógicas. Muchas personas piensan que la adecuación de la respuesta automatizada o de la producción automática responde a una verdad conceptual o a una comprensión genuina.

En un espacio educativo, esta situación es especialmente delicada. Hay un número de estudiantes que comienzan a aceptar que las respuestas que devuelven los modelos de ia, son respuestas que por sí mismas son conocimiento exacto o válido, y no aplican procesos rigurosos de contraste bibliográfico con otra fuente, de crítica y de verificación

académica. La respuesta fluida generada por unas plataformas da una sensación de seguridad que puede cubrir posibles errores conceptuales, posibles citas inventadas o conceptos ecológicamente insostenibles.

El problema no es sólo que las herramientas se puedan equivocar. La cuestión es que muchas veces el usuario no tiene herramientas críticas como para poder identificarlos. La inteligencia artificial puede redactar textos que son aparentemente muy sofisticados y que guardan en el mismo orden académico de coherencia, con un lenguaje técnico y organizando ideas con una notable precisión discursiva. Pero detrás de esa aparente solidez pueden existir vacíos conceptuales relevantes.

Por ello, la alfabetización en IA no se reducía simplemente a la sola condición de aprendizaje de prompts o el manejo adecuado de plataformas generativas, sino que también debía orientarse hacia el reforzamiento de habilidades vinculadas con la lectura crítica, la interpretación reflexiva y la validación de la información. Aprender a convivir con Inteligencia Artificial es saber interrogar lo que producen las máquinas, incluso bajo el presupuesto de que la respuesta pueda resultar convincente o académicamente correcta.

Chan (2023) alude a que las universidades deben construir marcos educativos integrales en torno a la inteligencia artificial y su uso responsable en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La preocupación contemporánea en realidad no gira en torno a una cuestión de plagio académico o de fraude evaluativo, sino que hace mucho tiempo que el problema deviene epistemológico, en relación a la forma en que los estudiantes construyen saber, organizan el pensamiento y desarrollan la autonomía.

En este escenario, la alfabetización en inteligencia artificial comienza a representar un desafío formativo que supera ampliamente el ámbito tecnológico. La cuestión no consiste solo en enseñar a utilizar herramientas digitales avanzadas. También implica formar sujetos capaces de comprender críticamente los límites, contradicciones y efectos culturales de los sistemas automatizados que actualmente participan en la circulación del conocimiento.

La diferencia entre alfabetización digital y alfabetización en IA radica precisamente allí. La primera enseñaba principalmente a interactuar con tecnologías. La segunda necesita enseñar a interpretar críticamente tecnologías que producen información, influyen sobre procesos cognitivos y

participan activamente en la construcción contemporánea de la realidad social y educativa.

1.3.3 Automatización y procesos cognitivos

En numerosos contextos educativos contemporáneos comienza a observarse una relación cada vez más estrecha entre los estudiantes y los sistemas automatizados de generación de información. Lo que hace apenas algunos años parecía una herramienta ocasional de apoyo tecnológico, actualmente forma parte de prácticas cotidianas dentro de tareas académicas, búsquedas de información y producción de contenidos escritos. Muchos estudiantes recurren de manera inmediata a plataformas de inteligencia artificial para resolver dudas, resumir textos, elaborar actividades o construir respuestas completas en cuestión de segundos.

Esta transformación no resulta superficial. Modifica silenciosamente la manera en que las personas se relacionan con el conocimiento, el aprendizaje y los propios procesos de pensamiento. En distintos escenarios educativos empieza a evidenciarse una sustitución progresiva de ciertas prácticas cognitivas tradicionales. Procesos relacionados con búsqueda bibliográfica, interpretación de información, síntesis conceptual o construcción argumentativa comienzan, en

algunos casos, a ser reemplazados por consultas rápidas realizadas a sistemas generativos.

El problema no sólo radica en el que determinadas tareas académicas puedan ser facilitadas a través del uso de determinadas herramientas tecnológicas. La preocupación surge en el momento en el que la automatización sustituye a procesos intelectuales que históricamente han sido importantes para el aprendizaje humano. Leer de una manera crítica, contrastar fuentes, reorganizar ideas o atravesar momentos de duda forman parte del proceso de construcción del pensamiento. Cuando esos recorridos son sustituidos automáticamente con respuestas directas, algo comienza a cambiar de forma radical el espacio académico.

La escritura académica, por ejemplo, no sólo quiere decir producir un texto correcto desde el punto de vista gramatical. Escribir es ordenar pensamientos, contrastar contradicciones, reelaborar conceptos, en definitiva, desarrollar una capacidad reflexiva. De la misma manera investigar no solo quiere decir encontrar la información que, de una forma u otra, ya está disponible, investigar es interpretar, plantear interrogantes y establecer relaciones de conocimientos desde un punto de vista crítico. La automatización de esos procesos podría crear formas

e influir en las dependencias cognitivas a partir del momento en el que las respuestas directas acaben desplazando lentamente las presiones intelectuales asociadas a un aprendizaje más profundo.

Sin embargo, considerar a la inteligencia artificial como sólo una amenaza educativa resultaría también ser simplista. Las transformaciones tecnológicas no suelen dar lugar a efectos totalmente negativos o totalmente positivos, según indican en este sentido Holmes et al (2022) para quienes las tecnologías basadas en inteligencia artificial tienen potencial para personalizar experiencias de aprendizaje, identificar dificultades de forma temprana y ampliar las oportunidades educativas en otros contextos formativos.

Precisamente ahí aparece una de las tensiones más complejas del debate contemporáneo sobre inteligencia artificial y educación. Las mismas tecnologías capaces de ampliar oportunidades formativas pueden, al mismo tiempo, reforzar desigualdades existentes o debilitar determinadas capacidades cognitivas. La dualidad resulta inevitable. La IA no constituye una herramienta neutral cuyos efectos sean idénticos en todos los contextos.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la velocidad contemporánea de circulación de la información. Las tecnologías generativas responden de manera inmediata, producen textos completos en pocos segundos y entregan soluciones rápidas frente a problemas complejos. Aunque esa rapidez resulta atractiva dentro de sociedades acostumbradas a la inmediatez digital, también puede modificar la relación que las personas establecen con el tiempo necesario para comprender profundamente determinados contenidos.

Aprender requiere pausas, incertidumbres y momentos de reelaboración intelectual. Gran parte del pensamiento crítico se desarrolla precisamente en esos espacios donde las respuestas no aparecen de manera instantánea. La automatización constante podría reducir progresivamente la tolerancia frente a procesos cognitivos más lentos, complejos o reflexivos.

1.4 Inteligencia artificial y transformación educativa

Las transformaciones impulsadas por la inteligencia artificial dentro de los espacios educativos van mucho más allá de la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas o metodologías innovadoras. Lo que actualmente se encuentra en proceso de cambio no son únicamente las dinámicas de

enseñanza, sino también las formas culturales mediante las cuales las personas se relacionan con el conocimiento, la información y el aprendizaje.

Dando pasos entre la invisibilidad de las rutinas de carácter cognitivo, las formas de producir contenidos, las maneras de interpretar qué aprendemos en una sociedad donde la automatización digital empieza a haber calado hondo. Por décadas las principales transformaciones tecnológicas en la educación tenían que ver con la información a la que se podía acceder, la digitalización de materiales, la virtualización de algunos procesos académicos, etc. Las plataformas generativas implican un cambio de clases diferentes pues las tecnologías no sólo almacenan o distribuyen información. También producen textos, imágenes, explicaciones y respuestas complejas, capaces de reproducir razonamientos humanos en muy elaborados marcadores de coherencia expresiva.

La llegada de herramientas como ChatGPT, Gemini, Claude y similares comenzaba a modificar las tradiciones vinculadas a lectura, escritura y producción intelectuales. Muchos estudiantes a cuento de lo anterior, acaban usando sistemas automatizados para resumir textos extensos, resolver

actividades académicas, traducir contenidos o elaborar una respuesta completa en unos pocos segundos.

Ese tipo de rapidez modifica la relación con el propio conocimiento porque hace desaparecer procesos que en algún momento implicaban búsqueda, interpretación, análisis y construcción en su forma más progresiva de las ideas. La cosa provoca preguntas pedagógicas que difícilmente pueden obviarse. La escritura académica, en ese sentido, implicó en su momento procesos de pensamiento arrebatado. A la hora de redactar un ensayo era necesario investigar, organizar la información, confrontar ideas y reelaborar conceptos en un modo casi constante.

No obstante, el inconveniente no radica únicamente en las máquinas capaces de generar textos. El problema de mayor complejidad se encuentra en las transformaciones cognitivas y culturales que van a la par de esta automatización. Cuando una plataforma es capaz de generar, en un breve lapso de tiempo, réplicas que parecen sofisticadas, la duración para aprender, meditar y construir conocimiento también se transforma.

Bozkurt et al. (2023) argumentan que la inteligencia artificial generativa nos obliga a replantear profundamente las relaciones que existen actualmente entre creatividad,

producción de contenido y la autoría. Estas consultas no obedecen solamente a lo técnico, sino que implican preguntas filosóficas y preguntas pedagógicas relacionadas con el lugar que asume el pensamiento humano dentro de unos contextos cada vez más automatizados.

En muchos contextos educativos se está instaurando, con cierta rapidez, una lógica marcada por la inmediatez y la productividad continua. Las respuestas rápidas parecen adquirir muchísimo más valor que esos procesos más lentos de reflexión y crítica. Sin embargo, ocurre que un gran porcentaje del aprendizaje humano está relacionado en un buen número de esos espacios donde existe la duda, las contradicciones, los cambios conceptuales. Para entender un texto complejo, para realizar crítica, para construir una argumentación sólida, se requiere tiempo, incertidumbre y de un esfuerzo intelectual en los márgenes de la sostenibilidad.

Por ello, la discusión pedagógica respecto a la inteligencia artificial no tiene que versar únicamente sobre si las máquinas "escriben mejor" o "escriben peor" que las personas. Esa discusión parece estrecha en relación a la riqueza del fenómeno que tenemos delante; la discusión importante debe ser qué tipos de razonamiento y procesos cognitivos tienden a

fortalecerse o a debilitarse en los entornos educativos que vienen dados por la automatización algorítmica.

Algunas prácticas vinculadas con memoria, interpretación crítica o construcción argumentativa podrían verse progresivamente desplazadas cuando las respuestas automatizadas pasan a ocupar un lugar central dentro de las dinámicas académicas.

Un segundo aspecto que resulta ser especialmente importante es aquel que se relaciona con la forma en que la inteligencia artificial transforma actualmente el entendimiento que se tiene de la creatividad. La producción intelectual, en sentido estricto, había sido entendida como la forma en que se expresa algo profundamente relacionado con la experiencia humana, con la subjetividad y con el proceso de elaboración personal del pensamiento. Hoy contamos con sistemas generativos que son capaces de elaborar producciones textuales, imágenes y estructuras discursivas cada vez más complejas. Esa situación nos lleva, entonces, a tener que revisar qué entendemos por creatividad, qué entendemos por originalidad, qué entendemos hoy por producción académica. Las instituciones educativas se enfrentan a uno de los retos más complejos de las décadas recientes, que no se limita a la simple

incorporación de tecnologías en el aula; el reto que han de afrontar es la comprensión y el reconocimiento de cómo las tecnologías a las cuales nos estamos refiriendo transforman las formas de aprender, de interpretar información, de relacionarse con el conocimiento.

1.4.1 Transformación de la autoría y producción intelectual

La escritura académica históricamente ha representado mucho más que la simple elaboración de un texto correctamente estructurado desde el punto de vista gramatical. Escribir siempre ha sido, en esencia, un proceso profundamente humano vinculado con la construcción del pensamiento. Detrás de cada ensayo, reflexión o investigación existe un recorrido intelectual marcado por dudas, reorganización de ideas, contradicciones y búsquedas constantes de sentido.

Pero, no obstante, la expansión de la inteligencia artificial generativa empezaba a alterar parcialmente esa lógica. Hoy en día, un estudiante puede generar, en cuestión de pocos minutos, textos completos o argumentativos, textos analíticos o textos argumentativos de tipo académico por medio de la interacción algorítmica. Esas plataformas generativas son capaces de redactar textos con una supuesta coherencia académica -de utilizar cierto lenguaje técnico o de organizar las

ideas de manera altamente estructurada sin que se produzca necesariamente todo un proceso de elaboración "profunda" por parte del usuario.

La escena permite establecer una transformación significativa en lo que entendemos por autoría académica, ya que anteriormente, escribir era indicio de un recorrido reflexivo por parte de un individuo. En cambio, hoy por hoy, una parte indistinta de esa producción textual puede realizarse delegándola a sistemas automatizados y así realizar producciones textuales complejas de manera inmediata. Entonces, la pregunta ya no estará exclusivamente centrada en la cuestión de quiénes han redactado un texto, sino que, paralelamente, también comenzará a ser parte del centro de atención la forma en la que se produce realmente el conocimiento en situaciones mediadas por la IA.

García-Peñalvo (2023) afirma que la IA generativa supone un reto importante a los modelos tradicionales de evaluación educativa, en la medida que ya no llega a ser palpable la diferencia entre el grado de comprensión y la producción automática. Muchos trabajos académicos pueden presentar la correcta estructura formal y una correcta argumentación sin

necesidad de mostrar que detrás de ese trabajo hay procesos de aprendizaje o comprensión conceptual.

El problema va más allá de la mera preocupación por la evaluación o por el plagio académico. En efecto, las transformaciones que ahora vivimos afectan las formas culturales por las cuales las sociedades valoran el esfuerzo intelectual, la creatividad y la producción del conocimiento. En escenarios marcados por la velocidad tecnológica y por la inmediatez de la información, va ocupando poco a poco un lugar importante la idea de que producir más rápido es sinónimo de trabajar mejor o pensar más eficientemente.

Ahora bien, los procesos intelectuales que tienen cierto sentido no suelen ser instantáneos. La comprensión de un concepto complejo requiere el paso del tiempo, la reflexión, el rehacer continuamente ideas. La escritura académica no requiere solamente saber presentar la información de forma organizada. Implica también pasar por momentos de incertidumbre, volver a interpretar uno o varios argumentos y generar conexiones entre los conceptos progresivamente. Actualmente, los sistemas generativos producen textos, imágenes y configuraciones discursivas cada vez más

trabajadas. Esto ha hecho necesario ir repensando cómo entendemos hoy por hoy la producción intelectual.

En el discurso de Bozkurt et al. (2023), la inteligencia artificial generativa plantea un estado de incertidumbre epistemológica porque pone en cuestión determinadas nociones tradicionales relacionadas con creatividad, autoría y producción académica.

La educación se enfrenta a una de sus tensiones más complejas: integrar nuevas tecnologías sin permitir que la automatización eche una mano en cuanto a capacidades profundamente humanas (la reflexión crítica, la elaboración conceptual y la construcción autónoma del pensamiento, por ejemplo). Precisamente por ello, la alfabetización integral en inteligencia artificial necesita promover una relación consciente y crítica con los sistemas generativos, evitando tanto el rechazo absoluto como la dependencia irreflexiva frente a las tecnologías automatizadas.

1.5 Pensamiento crítico y uso responsable de la IA

La alfabetización integral en inteligencia artificial no puede entenderse separada del fortalecimiento del pensamiento crítico. Ambos procesos aparecen actualmente profundamente vinculados dentro de sociedades atravesadas por

automatización algorítmica, circulación acelerada de información y expansión constante de tecnologías digitales. En un contexto donde las máquinas son capaces de producir respuestas complejas, redactar textos académicos y generar discursos aparentemente coherentes, la capacidad humana de cuestionar, interpretar y analizar críticamente la información adquiere una importancia todavía mayor.

Durante bastante tiempo, el pensamiento crítico fue entendido principalmente como una habilidad asociada a la interpretación de textos, a la argumentación lógica e incluso a la interpretación reflexiva de distintas realidades sociales.

Sin embargo, las transformaciones tecnológicas en la actualidad obligan a abrir los ojos.

En la actualidad, pensar críticamente ha empezado a implicar la capacidad de interactuar de manera consciente con sistemas automatizados que participan activamente en la producción y circulación del conocimiento. La rapidez informativa característica de los entornos digitales no siempre favorece comprensión profunda. En muchos casos ocurre precisamente lo contrario. La velocidad tecnológica reduce tiempos de reflexión, fragmenta procesos de lectura y fomenta dinámicas de consumo inmediato de contenidos. Las

plataformas digitales están diseñadas para ofrecer respuestas rápidas, información resumida y experiencias de interacción cada vez más inmediatas. Si bien el acceso a la información puede ayudar a su comunicación, al mismo tiempo, cambia el modo como la gente hace sus propias construcciones de comprensión de un tema determinado. El razonamiento crítico comporta tiempo. Es decir, hay que detenerse, contrastar puntos de vista, buscar contradicciones y cuestionar ciertas afirmaciones que parecen tan evidentes. En cambio, la cultura digital contemporánea da importancia a la rapidez y a la productividad continua. Las respuestas rápidas se valoran más que los pausados procesos de análisis y de reflexión. En consecuencia, existe el riesgo de que ciertas prácticas intelectuales vinculadas con lectura profunda, argumentación y construcción conceptual comiencen a debilitarse progresivamente.

Buckingham (2019) advertía que las tecnologías mediáticas no transforman únicamente los contenidos educativos, sino también las formas culturales mediante las cuales las personas se relacionan con el conocimiento. Esa reflexión adquiere una relevancia aún mayor en escenarios marcados por inteligencia artificial generativa. En la

actualidad, las personas no solo consumen información digital generada por otros individuos. Mantienen interacciones conversacionales con sistemas automatizados que tienen capacidad de producción de discursos complejos, de responder preguntas y de distribuir información con una notable coherencia a nivel lingüístico.

La inteligencia artificial radicaliza todavía más esta transformación puesto que cambia la propia experiencia de acceso al conocimiento. Antes, gran parte de la búsqueda de información implicaba revisar textos, contrastar fuentes o llevar a cabo procesos de interpretación relativamente largos. Hoy en día, muchas personas reciben respuestas rápidas y elaboradas según algoritmos que condensan información en pocos segundos. Si bien esta rapidez resulta provechosa en determinadas condiciones, también puede disminuir las oportunidades de desarrollar capacidades relacionadas con el análisis crítico o con la problematización conceptual. Asimismo, un aspecto especialmente importante está relacionado con la percepción de la autoridad intelectual. Los sistemas generativos tienden a redactar respuestas con confianza discursiva y con estructuras formales que parecen ser correctas. Esa fluidez lingüística puede dar lugar a la idea

de que lo que expone tiene que ser información correcta o científicamente válida. No obstante, las plataformas de IA también producen errores, simplificaciones, sesgos e incluso afirmaciones totalmente inventadas. Precisamente, aquí mismo surge uno de los desafíos más importantes de la alfabetización integral en IA. Las personas tienen que aprender a desarrollar técnicas que les permitan poner en cuestión las respuestas automáticas en lugar de aceptar automáticamente las respuestas como verdaderas. El pensamiento crítico empieza entonces a ser una de las herramientas necesarias para convivir responsablemente con tecnologías que son capaces de producir información de forma desmesurada. El asunto no radica tan solo en verificar datos, en detectar errores evidentes. Implica saber que los sistemas generativos funcionan con modelos probabilísticos entrenados con mucha información producida en contextos sociales muy concretos. Las respuestas automáticas no son neutrales ni cabe pensar en la objetividad radical. Están cruzadas por sesgos culturales, económicos y lingüísticos que muchas veces pasan desapercibidos por parte de los usuarios. En el contexto de educación, esta circunstancia se complejiza de forma especial. Hay estudiantes que incluso pueden empezar a sustituir procesos de auto-reflexión por una

dependencia extrema de las respuestas que son obtenidas por mediación algorítmicamente. Cuando las plataformas digitales elaboran análisis, proporcionan resúmenes o explicaciones, corres el peligro de reducir la capacidad de las experiencias de la búsqueda autónoma de la información, de la interpretación crítica, así como de la producción de un saber propio.

Pero el problema no debe comportar una oposición frontal a la inteligencia artificial en el seno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que la cuestión se centra en promover las modalidades de interacción responsable y consciente. La IA puede ofrecer una potente herramienta para ampliar perspectivas, acompañar procesos de aprendizaje y facilitar determinadas informaciones; pero este hecho sólo es posible cuando se hace acompañamiento crítico y se tiene en cuenta sus limitaciones éticas. La alfabetización integral en inteligencia artificial, como consecuencia, ha de potenciar competencias asociadas a la lectura crítica, o contraste bibliográfico, la asunción reflexiva, la alfabetización y ciudadanía digital. Aprender a utilizar la IA no significa descentralizar el pensamiento humano al introducir sistemas cada vez más automatizados. Antes bien, significa promover

capacidades humanas más ligadas a un tratamiento crítico de las tecnologías cada vez más presentes en la vida cotidiana.

En definitiva; el pensamiento crítico también sigue siendo una de las capacidades más importantes en las sociedades cada vez más automatizadas. Las máquinas pueden producir información y organizar contenidos para dar respuestas complejas, pero dar sentido a dicha información, poner en crisis sus implicaciones y reflexionar éticamente sobre los efectos de esa información sigue siendo profundamente humano.

1.6 Formación docente frente a la inteligencia artificial

El profesorado enfrenta actualmente uno de los escenarios educativos más complejos y desafiantes de las últimas décadas. La expansión acelerada de la inteligencia artificial dentro de los espacios académicos ha transformado no solamente herramientas o metodologías de enseñanza, sino también las formas tradicionales mediante las cuales se concebían el aprendizaje, la evaluación y la producción del conocimiento. En medio de ese proceso de cambio constante, los docentes intentan adaptarse a tecnologías que avanzan con una velocidad mucho mayor que la capacidad institucional para comprender plenamente sus implicaciones pedagógicas.

Por un lado, las tecnologías generativas ofrecen posibilidades que hace pocos años parecían difíciles de imaginar. Muchos docentes utilizan plataformas de inteligencia artificial para diseñar materiales didácticos, generar actividades personalizadas, resumir contenidos o automatizar determinadas tareas académicas relacionadas con planificación y organización educativa. Estas herramientas pueden reducir tiempos de trabajo administrativo y facilitar acceso rápido a recursos pedagógicos diversos.

En algunos casos, la inteligencia artificial también permite adaptar contenidos a diferentes ritmos de aprendizaje, generar apoyos específicos para estudiantes con necesidades educativas particulares o ampliar posibilidades de retroalimentación inmediata. Tales potencialidades explican el entusiasmo que numerosos docentes experimentan frente al avance tecnológico contemporáneo. La IA aparece, para muchos, como una oportunidad para innovar y transformar dinámicas educativas tradicionales.

No resulta extraño, entonces, que muchos docentes experimenten simultáneamente entusiasmo y preocupación frente a la expansión de la inteligencia artificial en educación. La situación suele vivirse con ambivalencia. Por momentos, las

tecnologías aparecen como herramientas útiles capaces de facilitar determinadas tareas pedagógicas. En otros, generan sensación de incertidumbre respecto al futuro de las prácticas educativas tradicionales.

A ello se suma otro problema importante. Las transformaciones tecnológicas avanzan con enorme rapidez mientras gran parte de los sistemas educativos continúan intentando comprender apenas sus efectos iniciales. Muchos docentes deben enfrentarse a herramientas que cambian constantemente, nuevas plataformas que aparecen cada pocos meses y dinámicas digitales que modifican continuamente las formas de interacción académica.

Cabero-Almenara et al. (2024) sostienen que la formación docente sobre inteligencia artificial es todavía insuficiente en los distintos contextos educativos. En ocasiones, la formación que ofrecen algunas instituciones se limita al aprendizaje instrumental de herramientas digitales concretas, obviando que existen discusiones mucho más profundas al respecto, tales como la ética tecnológica, el pensamiento crítico y las transformaciones epistemológicas que sufre el conocimiento.

En el transcurso de la formación, en ocasiones, se formaba para enseñar únicamente a manejar aplicaciones concretas o a

redactar instrucciones con carácter eficaz aplicadas a las aplicaciones generativas. Sin embargo, manejar herramientas digitales no implica saber reflexionar de una manera crítica sobre las implicaciones educativas que puedan tener. Una persona docente puede manejar aplicaciones generativas automatizada con bastante «savoir faire» y, al mismo tiempo carecer de espacios reflexivos donde poder hablar sobre los efectos culturales, cognitivos o éticos que pudieran tener determinadas aplicaciones tecnológicas en las prácticas educativas. Por ello, muchas instituciones logran una integración de la inteligencia artificial muy poco profunda. Se aprende a manejar aplicaciones específicas, pero no problematizamos de manera crítica cómo estas transforman las dinámicas de enseñanza – aprendizaje; la tecnología se convierte en un recurso operativo, pero pocas veces discutimos sus implicaciones más profundas sobre autoría, pensamiento crítico o autonomía intelectual.

La cuestión es realmente difícil no solo porque el profesorado ha de adecuarse técnicamente a nuevas herramientas digitales, sino porque también ha de replantear prácticas educativas que, de forma gradual o no, se han desarrollado durante años desde algún otro modelo educativo

distinto de este. La inteligencia artificial requiere re-analizar las formas de evaluación, de producción académica, de acompañar a la práctica educativa en situaciones en que las respuestas automatizadas son parte cotidiana de la experiencia de estudio.

Otro aspecto particularmente delicado tiene que ver con la presión hacia la innovación constante por parte de las instituciones. En muchas ocasiones aparece la idea de que incorporar inteligencia artificial significa, automáticamente, modernidad o mejora pedagógica. Integrar la tecnología no garantiza, por sí solo, procesos educativos con mayores significados. La innovación tecnológica puede convertirse en una cuestión banal cuando no hay reflexiones pedagógicas sustanciales que definan su uso.

La formación del profesorado en inteligencia artificial debe aprender el uso técnico de plataformas generativas, pero tiene también que desarrollar capacidades vinculadas a análisis crítico, ciudadanía digital, ética algorítmica o comprensión de las transformaciones culturales que hoy en día surcan los procesos educativos.

Precisamente por ello, la formación docente frente a la inteligencia artificial no puede limitarse a enseñar cómo utilizar

herramientas digitales avanzadas. También necesita formar profesionales capaces de interpretar críticamente las transformaciones educativas, culturales y cognitivas que acompañan la expansión contemporánea de los sistemas automatizados.

1.6.1 Competencias docentes para la alfabetización en IA

La alfabetización integral en inteligencia artificial exige competencias docentes que van mucho más allá del simple dominio técnico de herramientas digitales. En el contexto educativo contemporáneo, ya no resulta suficiente que el profesorado aprenda únicamente a utilizar plataformas generativas, aplicaciones automatizadas o recursos tecnológicos emergentes. Las transformaciones actuales demandan capacidades mucho más complejas relacionadas con interpretación crítica, análisis ético y comprensión profunda de los efectos culturales y pedagógicos asociados a la automatización digital.

Durante muchos años, la formación tecnológica docente estuvo centrada principalmente en incorporación de recursos digitales dentro del aula. Aprender a usar plataformas virtuales, herramientas multimedia o aplicaciones educativas era una competencia nueva y suficiente para satisfacer las

necesidades institucionales. Pero la expansión de la inteligencia artificial generativa ha convertido esa situación en algo completamente diferente. Ahora el profesorado necesita desarrollar competencias en relación con comprensión algorítmica, verificación crítica de la información, ciudadanía digital, ética tecnológica y diseño pedagógico reflexivo. La pregunta no es sólo cómo funcionan determinadas plataformas, sino qué implicaciones tienen sobre el aprendizaje, la producción académica y las maneras contemporáneas de construir conocimiento.

Uno de los mayores obstáculos es el hecho de que muchos docentes fueron formados en contextos educativos anteriores a la expansión intensa de la inteligencia artificial generativa y por lo tanto se ven ante procesos de adaptación rápida ante tecnologías que evolucionen y cambian las prácticas académicas en periodos temporales de tiempo muy breves.

Marín-Suelves et al. (2022) sostienen que muchos futuros docentes todavía presentan limitaciones importantes en relación a competencias digitales avanzadas. La situación es especialmente compleja porque las exigencias tecnológicas de los tiempos actuales van más rápido que los procesos de la formación institucional. En multitud de ocasiones los

programas de preparación docente quedan anclados en competencias digitales básicas, mientras los contextos educativos ya tienen problemas.

A ello se suma una creencia ampliamente extendida dentro de numerosos espacios educativos. Persiste la idea de que las nuevas generaciones poseen automáticamente habilidades tecnológicas sofisticadas por haber crecido rodeadas de dispositivos digitales, redes sociales y plataformas virtuales. Esta percepción ha influido fuertemente en la manera en que muchas instituciones comprenden actualmente la relación entre juventud y tecnología.

Sin embargo, esa idea presenta importantes limitaciones. Haber nacido en una cultura digital no garantiza necesariamente comprensión crítica de los sistemas tecnológicos contemporáneos. Muchos estudiantes utilizan diariamente redes sociales, plataformas de contenido o aplicaciones móviles sin conocer realmente cómo funcionan los algoritmos que organizan información, seleccionan contenidos o condicionan dinámicas de interacción digital.

Esta situación representa un reto especialmente importante para la formación docente. El profesorado no puede asumir que los estudiantes poseen naturalmente

habilidades críticas frente a inteligencia artificial simplemente porque crecieron en contextos digitalizados. La alfabetización en IA requiere procesos educativos intencionados orientados a fortalecer capacidades reflexivas y pensamiento crítico frente a tecnologías automatizadas.

Un elemento que también merece la pena tener en cuenta está vinculado a la necesidad de entender la opacidad que caracteriza a muchos sistemas algorítmicos actuales. Muchos de los sistemas en línea en uso actualmente funcionan a partir de procesos sumamente complejos, difíciles de interpretar incluso para especialistas. Las decisiones automatizadas sobre recomendaciones, selección de contenidos o fórmulas de respuestas se llevan a cabo en ocasiones partiendo de lógicas que son invisibles para las personas usuarias.

Aprender a poner en práctica herramientas generativas para la construcción de actividades o la elaboración de contenidos educativos no basta, sino que es preciso tener en cuenta cómo las tecnologías van modificando las maneras de aprender, de relacionarse con la información y de elaborar el pensamiento en unos contextos cada vez más digitalizados. La dimensión ética tiene también un impacto fundamental en estas competencias docentes. El profesorado debe ser capaz,

asimismo, de contribuir a desarrollar incisividad crítica frente a los problemas de vigilancia digital, privacidad, sesgos algorítmicos y desigualdad tecnológica.

La educación tiene el reto de formar docentes para que puedan convivir de forma crítica con tecnologías automatizadas -al margen tanto de posiciones de rechazo absoluto como de aceptación irreflexiva hacia la innovación digital.

1.6.2 Evaluación educativa y desafíos institucionales

Uno de los espacios donde las tensiones relacionadas con inteligencia artificial se vuelven más visibles corresponde, sin duda, a la evaluación académica. La proliferación de plataformas generativas ha comenzado a cambiar drásticamente las maneras tradicionales a través de las cuales las instituciones educativas reconocían procesos de aprendizaje, comprensión de las prácticas conceptuales y producción intelectual de sus estudiantes. La cantidad de actividades complejas que podían ser resueltas, gracias a las actividades escritas y que normalmente permitían acceder a un razonamiento, a una argumentación o a una capacidad de análisis particulares, puede ser ahora eliminada por medio de

un automatismo textual que le proporciona la respuesta en apenas unos segundos.

La situación produce preocupaciones bastante considerables en los diferentes niveles educativos. Durante mucho tiempo, la escritura académica fue concebida como una prueba relativamente válida de procesos individuales de la cognición. Elaborar ensayos, análisis críticos o reflexiones implicaba investigar, organizar ideas y construir la argumentación que provenía de una construcción intelectual propia.

No obstante, la inteligencia artificial generativa comenzó a introducir cambios drásticos en esa situación. En el momento presente, los entornos educativos afrontan un cambio radical y profundo, vinculado a la aparición de sistemas de inteligencia artificial que generan textos académicos cada vez más elaborados. En la actualidad, un estudiante es capaz de generar ensayos, reflexiones o análisis elaborados gracias a la interacción con plataformas automatizadas que redactan con una notable fluidez lingüística, lógica argumentativa y estructuras formales que pueden llegar a ser aparentemente solventes. Esta nueva situación no equivale necesariamente a desaparecer el aprendizaje, ya que muchos estudiantes

recurren a estas herramientas como infraestructuras de apoyo para ordenar ideas o ampliar puntos de vista conceptuales. Sin embargo, sí que sí introduce dificultades importantes a la hora de poder distinguir claramente entre procesos auténticos de comprensión y elaboración académica generados por la automatización de algoritmos. García-Peñalvo (2023) sostiene que la inteligencia artificial generativa está poniendo en tela de juicio la forma profunda en que han sido y son los modelos clásicos de evaluación educativa. Las herramientas automatizadas han cambiado las bases históricas que sirvieron de cimientos de muchos de los sistemas académicos que han estado centrados en la producción textual individual. Durante muchos años, buena parte de las evaluaciones de redacción han funcionado como signos relativamente fiables de razonamiento, interpretación y elaboración conceptual propia. La aparición de las plataformas generativas varía radicalmente el escenario en el que se han desarrollado estas evaluaciones, porque los estudiantes pueden interactuar efectivamente con sistemas que tienen la capacidad de generar respuestas académicas con apariencia de ser originales, estructuradas y con coherencia en poquísimos segundos.

La cuestión contemporánea no puede reducirse únicamente al plagio en su forma clásica. La cuestión contemporánea es mucho más compleja y difícil de circunscribir. Las plataformas generativas no sólo reproducen fragmentos de textos ajenos, sino que generan respuestas mediante modelos probabilísticos entrenados con grandes volúmenes de información. Como consecuencia, la delimitación entre soporte tecnológico, producción del conocimiento y autoría académica comienza a ser cada vez más indefinida en los espacios educativos. Inmersos en esta realidad, varias instituciones educativas han intentado robustecer sus mecanismos de detección automática con la esperanza de identificar contenido generado por inteligencia artificial. Sin embargo, estos sistemas tienen evidentes fallos metodológicos y porcentajes de error elevados que suscitan nuevas inquietudes académicas. Muchos detectores devuelven falsos positivos al clasificar como producciones automatizadas textos completamente humanos, y muchos otros no detectan, en absoluto, contenido efectivamente producido por IA. La realidad se complica aún más dado que determinadas formas de escritura académica, muy en particular las respuestas de carácter formal o redacción dentro de un marco estructurado, pueden ser interpretadas por

sistemas automáticos de detección de forma equivocada. Por otra parte, el uso exclusivo de las herramientas de vigilancia tecnológica puede estar generando dinámicas educativas donde la sospecha por parte de los docentes y el desconfío por parte de los estudiantes constituyen el marco de referencia de dichas dinámicas educativas. Corresponde asumir que existe la posibilidad de convertir la evaluación académica en una carrera continua entre automatización de textos e instrumentos digitales de control, es decir, la posibilidad de hacer derivar los debates pedagógicos aún más importantes, vinculados con la emergencia del pensamiento crítico o la construcción autónoma del conocimiento o el aprendizaje significativo. Tal como ocurre cuando la preocupación institucional está orientada únicamente a la detección de uso de IA y corre el riesgo de empobrecer la complejidad educativa hacia una lógica de control y supervisión tecnológica. Por tanto, el debate educativo no tiene que centrarse en vigilancia académica o detección automatizada del contenido. Mucho más relevante es volver a plantear las formas con las que se podrían evaluar comprensión conceptual, razonamiento crítico y construcción argumentativa en un contexto de mediación por inteligencia artificial. No se trata de saber si un texto ha sido construido

algorítmicamente. La cuestión de fondo tiene que ver con saber qué aprendizajes siguen construyéndose en contextos educativos cada vez más automatizados y qué capacidades humanas hay que cultivar frente a ello. Tal situación también se vuelve a cuestionar los modelos de evaluación que se han construido a lo largo de la historia en lógicas reproductivas y memorísticas. Las muchas actividades tradicionales que se basan sólo en la repetición de la información, o bien en una producción textual estandarizada, pueden ser resueltas fácilmente a partir de los sistemas generativos que utilizamos en contextos de docencia. Las instituciones educativas, por tanto, han empezado a darse cuenta de que es urgente tener que cambiar ese tipo de estrategias evaluativas que excluyen la capacidad crítica, la interpretación del contexto que se establece, o bien una construcción que es autónoma del pensamiento. Algunas propuestas pedagógicas recientes intentan poner en marcha esta concepción a partir de una evaluación situada, de una oralidad, la resolución de problemas contextualizados, y actividades colaborativas. Estas alternativas tienen la pretensión de centrar parcialmente el énfasis en la producción textual fácilmente automatizable en la argumentación, el análisis en el contexto y las aplicaciones

significativas del conocimiento en situaciones de vida real. La oralidad, por su parte, nos permite constatar procesos más cercanos de razonamiento no elaborado, de capacidad argumentativa y de comprensión conceptual inmediata. Pero podemos decir lo mismo de las actividades colaborativas y contextualizadas, que pueden contribuir a unas formas de aprendizaje más auténticas, constitutivas de la resolución de problemas auténticos y de la construcción colectiva del conocimiento. Y, no obstante, tampoco sería conveniente idealizar de manera automática estas estrategias pedagógicas: las desigualdades culturales, sociales y comunicativas continúan marcando de forma significativa el desempeño estudiantil. Hay alumnos con una mayor capacidad discursiva, con unas destrezas expositivas o con un capital cultural acumulado que otros. Así pues, trasladar toda la evaluación hacia modelos centrados en la oralidad o en la participación puede dar lugar a nuevas formas de exclusión académica. La expansión de la inteligencia artificial pone, además de manifiesto, una problemática aún más amplia relacionada con las finalidades actuales de la evaluación educativa. A lo largo de años, muchos de los sistemas evaluativos tenían una importante consideración de la medición de resultados visibles

por encima de la comprensión de los procesos de aprendizaje. La aparición de las tecnologías generativas obliga a replantearse qué significa, adaptándolo, por consiguiente, para qué somos evaluados/as en sociedades atravesadas por procesos de automatización algorítmica y la rápida circulación de información. Por otro lado, otro punto muy importante es la presión institucional por responder rápidamente al avance tecnológico. Muchas universidades y centros educativos intentan armar normativas muy veloces respecto del uso de IA, sin haber trabajado aún discusiones pedagógicas suficientemente elaboradas. En ciertos espacios hay discursos claramente prohibicionistas, que tienden a negar completamente la emergencia de estas herramientas; en otros se intenta la integración tecnológica sin marcos éticos ni marcos reflexivos desarrollados. Ambas posiciones pueden resultar insuficientes ante el fenómeno contemporáneo. La evaluación educativa, entonces, se enfrenta a uno de sus retos históricos más importantes. Ha de ser capaz de asumir en su actividad cotidiana la producción automatizada de contenidos, lo cual supone un nuevo escenario de la experiencia estudiantil, y ha de hacerlo sin reducir el aprendizaje a un hilo de sospechas permanentes, vigilancia tecnológica o control automatizado.

Precisamente por eso, la alfabetización integral en inteligencia artificial ha de incluir también una reflexión crítica sobre evaluación, autoría y producción académica. Las instituciones educativas han de ser capaces de construir modelos que asuman las transformaciones culturales de la inteligencia artificial, y al mismo tiempo no renuncien a dimensiones profundamente humanas de la experiencia de aprendizaje, vinculadas a la creatividad, el pensamiento crítico o la comprensión profunda del conocimiento. La discusión sobre evaluación en tiempos de inteligencia artificial no puede resolverse únicamente desde herramientas técnicas de control. Requiere, sobre todo, repensar pedagógicamente qué significa aprender, comprender y construir conocimiento dentro de sociedades crecientemente automatizadas.

1.7 Conclusiones del capítulo uno

La alfabetización integral en inteligencia artificial constituye actualmente una necesidad educativa vinculada no solamente al dominio técnico de herramientas digitales, sino también a la comprensión crítica de los sistemas algorítmicos que intervienen progresivamente en la producción contemporánea del conocimiento.

El análisis desarrollado permitió evidenciar que la incorporación de inteligencia artificial en educación no representa un proceso neutral ni exclusivamente instrumental. Las tensiones éticas, epistemológicas y pedagógicas en las plataformas generativas también comportan cambios en las formas de enseñar, de aprender y de validar la información en los marcos educativos actuales. Las instituciones educativas abordan y se posicionan de forma muy fragmentada frente a la generalización de estas tecnologías; si algunas se posicionan bajo la retórica de la innovación, la automatización y la eficiencia, otras responden en la dirección opuesta, vilipendiando la tecnología o asumiendo una postura de vigilancia académica. Ambas posiciones no son, en muchas maneras, suficientes ante el alcance de transformaciones que son capaces de moldear los procesos cognitivos y culturales de los docentes y estudiantes. Un descubrimiento clave del análisis radica en que no existe producción de conocimiento en el sentido humano de la palabra en la construcción de las respuestas de la inteligencia artificial generativa; la producción de la inteligencia artificial generativa responde a procesos probabilísticos contruidos a partir de grandes extensiones de datos. Esa diferencia es importante para evitar interpretaciones

ingenuas que hacen creer en una supuesta objetividad algorítmica o una autoridad automatizada. El nivel de fluidez de los sistemas generativos puede inducir a una falsa percepción de la verdad conceptualmente considerada, tal y como hacen los alumnos que aún están desarrollando competencias relacionadas con la investigación, la contrastación bibliográfica y el pensamiento crítico. En esta línea, el papel del pensamiento crítico es restaurado; ya no como algo que se ofrece como una mera habilidad académica convencional, sino como una práctica que se considera necesaria para cuestionar contenidos que parecen automáticos, desacreditar sesgos algorítmicos y reflexionar de manera crítica sobre procesos de desinformación digital. El análisis llevó también a la identificación de tensiones éticas muy rigurosas relacionadas con la privacidad, la vigilancia de datos, la desigualdad tecnológica y la dependencia digital. La alfabetización en IA no puede limitarse únicamente a la prevención del plagio académico o al aprendizaje de herramientas digitales; necesita formar a ciudadanos que sean capaces de comprender la relación crítica entre tecnología, poder, conocimiento y educación. Por otra parte, el profesorado requiere competencias donde las exigencias de las

transformaciones tecnológicas son muchísimo más amplias que el simple dominio instrumental de las plataformas digitales. La formación docente en inteligencia artificial debe incorporar dimensiones éticas, pedagógicas y epistemológicas orientadas a comprender críticamente los efectos de la automatización sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Asimismo, el contexto latinoamericano introduce desafíos adicionales relacionados con desigualdad social, brechas digitales y dependencia tecnológica respecto a plataformas desarrolladas fuera de la región. Hablar de alfabetización total en IA sin articular estas condiciones estructurales daría lugar a una visión reduccionista del fenómeno educativo actual. En suma, las reflexiones generadas permiten delatar que la educación está lidiando con uno de los desafíos más complejos de las últimas décadas. La discusión no se circunscribe a aceptar o a rechazar la inteligencia artificial en las aulas. El reto está en conservar capacidades muy humanas asociadas a la reflexión crítica, la sensibilidad ética, la creatividad y la contextualidad en sociedades cada vez más automatizadas. La alfabetización integral en IA representa, en consecuencia, una apuesta educativa orientada no solo al uso responsable de

tecnologías digitales, sino también a la defensa del pensamiento crítico y la autonomía intelectual en contextos atravesados por automatización algorítmica.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA INCLUSIÓN

2.1 Introducción

Hablar del aprendizaje cooperativo e intercultural como estrategia para fortalecer la inclusión, en el contexto educativo ecuatoriano, significa mirar de frente la complejidad que habita las aulas. El país, profundamente diverso, combina historias indígenas, afroecuatorianas, montubias, mestizas y migrantes que conviven diariamente dentro del sistema educativo. El Censo Nacional 2022 mostró que la población ecuatoriana se autoidentifica como mestiza (51,1%), montubia (32,2%), indígena (7,7%) y afroecuatoriana (4,9%), lo que confirma el carácter pluricultural del Ecuador (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2023). Estas cifras no son únicamente un dato demográfico: representan las voces, lenguas, saberes y trayectorias que entran al aula cada mañana. A pesar de esta riqueza cultural, las prácticas escolares no siempre logran reconocer la diversidad como oportunidad.

Con frecuencia, la escuela ecuatoriana oscila entre discursos inclusivos y dinámicas tradicionales que favorecen la homogeneidad. De forma cotidiana, persisten estereotipos relacionados con el rendimiento, el origen étnico, la lengua o la condición socioeconómica, que operan como barreras invisibles para muchos estudiantes. Desde comentarios sobre el acento de un niño shuar o kichwa, hasta las miradas que recibe una adolescente afrodescendiente por llevar su cabello natural, la escuela se convierte en un escenario donde las tensiones sociales del país se hacen visibles.

En ese contexto, la inclusión educativa no es un ideal abstracto, sino una necesidad urgente. El marco legal ecuatoriano reconoce este compromiso. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que el sistema educativo se fundamenta en los principios de inclusión, equidad, interculturalidad y plurinacionalidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Además, la normativa de educación inclusiva enfatiza que la inclusión implica transformar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias pedagógicas para garantizar la participación y aprendizaje de todo el estudiantado, sin discriminación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

El país, a nivel internacional, ha reiterado su compromiso con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (Organización de las Naciones Unidas, s.f.). La UNESCO ha acompañado a Ecuador en procesos vinculados al desarrollo integral y la medición de habilidades socioemocionales, señalando la importancia de políticas que fortalezcan la inclusión desde la práctica (UNESCO, 2024). Estos compromisos reflejan una visión amplia: la educación debe transformar vidas y no únicamente transmitir conocimientos.

Sin embargo, diversos estudios en Ecuador evidencian una distancia entre el marco legal y la práctica real. Investigaciones recientes señalan que, aunque existe voluntad institucional, los docentes enfrentan limitaciones importantes: falta de formación, escasos recursos, currículos rígidos y culturas escolares que todavía reproducen formas sutiles de exclusión (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021; Naranjo & Gaona-Soto, 2021). A esto se suma que la inclusión suele asociarse únicamente a la discapacidad, dejando de lado otras dimensiones como la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica o migratoria.

Es aquí donde el aprendizaje cooperativo aparece como una herramienta transformadora. Diversos autores lo consideran un enfoque pedagógico capaz de democratizar las relaciones en el aula, promover la participación y reconstruir los vínculos entre los estudiantes (Azorín Abellán, 2018). En lugar de centrar la enseñanza en dinámicas individuales y competitivas, el aprendizaje cooperativo fomenta interdependencia positiva, responsabilidad compartida, diálogo y apoyo mutuo. Estudios latinoamericanos han demostrado su impacto en la convivencia escolar, la empatía y la reducción de conflictos, especialmente en contextos donde las desigualdades se reflejan en las relaciones entre pares (Banegas, 2024).

Cuando se lo articula con el enfoque intercultural, el aprendizaje cooperativo adquiere una potencia aún mayor. La interculturalidad no se reduce a conocer danzas o tradiciones de distintos pueblos, sino a transformar las relaciones de poder y el reconocimiento mutuo dentro del aula. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), por ejemplo, recuerda que la escuela debe dialogar con los saberes ancestrales, las lenguas originarias y la cosmovisión de los pueblos indígenas (UNICEF, s.f.). A pesar de ello, la mayor parte del estudiantado indígena y afrodescendiente estudia en instituciones del

régimen general, donde la interculturalidad aún se vive de manera superficial y puntual.

En un aula ecuatoriana, aplicar aprendizaje cooperativo desde un enfoque intercultural significa reconocer que un estudiante amazónico puede aportar conocimientos sobre su territorio; que una niña afrodescendiente puede liderar discusiones sobre derechos, música o identidad; que un adolescente venezolano puede ser referente lingüístico; o que un compañero con discapacidad intelectual puede tener un rol central en la organización del trabajo. Estos encuentros no ocurren espontáneamente; requieren estructuras, intencionalidad y sensibilidad docente.

Desde la perspectiva de un docente ecuatoriano reflexivo, hablar de inclusión es también hablar de autocrítica. Muchas veces, sin querer, se reproducen prácticas que marginan: formar grupos homogéneos según “nivel académico”, corregir el acento andino o amazónico para “hablar más bonito”, permitir bromas sobre el color de piel o asumir que un estudiante con discapacidad “no podrá lograrlo”. Reconocer estas prácticas no implica señalar culpables, sino abrir la puerta a la transformación.

Investigar la inclusión en Ecuador ha permitido comprender que la escuela no puede ser aislada del contexto social. La diversidad cultural, económica y territorial marca ritmos de aprendizaje, expectativas familiares y accesos diferenciados a oportunidades. Desde las aulas rurales de Chimborazo donde conviven estudiantes kichwa y mestizos, hasta los colegios urbanos de Manta o Quito donde llegan niños migrantes con trayectorias educativas interrumpidas, la escuela se convierte en un microcosmos del país. Por eso, pensar en aprendizaje cooperativo e intercultural no es una moda pedagógica: es una respuesta ética ante la realidad ecuatoriana.

Los centros educativos que han implementado estrategias cooperativas e interculturales reportan mejoras en la participación, en la convivencia y en la comprensión mutua (Vera Herrera et al., 2025). Pero también señalan desafíos: resistencia al cambio, falta de tiempo para planificar, exigencias curriculares estandarizadas, ausencia de apoyo profesional y presiones institucionales que dificultan procesos sostenidos.

Aun así, estas experiencias permiten imaginar una escuela distinta: una donde ningún estudiante sea definido por su déficit, por su origen ni por su condición; una donde la diversidad sea punto de partida y no de conflicto; una donde

las relaciones se construyan desde la colaboración y no desde la competencia. El aprendizaje cooperativo e intercultural abre camino hacia esa escuela, siempre que se lo aborde como un proceso integral, crítico y profundamente humano.

Desde este horizonte, el presente ensayo analiza cómo el aprendizaje cooperativo y la interculturalidad pueden fortalecer la inclusión en Ecuador, articulando el marco legal, las investigaciones existentes y la experiencia cotidiana de las aulas. La reflexión se desarrolla desde una mirada narrativa, crítica y situada, reconociendo los avances logrados, pero también los desafíos estructurales y emocionales que todavía sostienen formas de exclusión. Se busca, sobre todo, comprender cómo la escuela ecuatoriana puede convertirse en un territorio donde cada estudiante encuentre un lugar legítimo, digno y verdaderamente suyo.

2.2 La inclusión como punto de partida, realidades, tensiones y esperanzas en el Ecuador

Comprender el aprendizaje cooperativo e intercultural como estrategia para fortalecer la inclusión exige, antes que nada, mirar el sistema educativo ecuatoriano tal como es: profundamente diverso, históricamente desigual y lleno de tensiones entre normativas que avanzan y prácticas que aún no

logran descifrarlas por completo. La inclusión, en Ecuador, se mueve entre promesas legales, esfuerzos institucionales y realidades que desafían a la escuela todos los días.

El marco legal del país ha dado pasos importantes. La LOEI, reformada y actualizada, establece que la educación debe orientarse hacia la igualdad de oportunidades, la equidad, la interculturalidad y la no discriminación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Asimismo, la Guía para la Educación Inclusiva señala que cada institución educativa debe generar ajustes razonables, prácticas flexibles y culturas que aseguren la participación de todo el estudiantado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). En teoría, este marco ofrece una base sólida para promover inclusión, diversidad y diálogo intercultural como principios reales.

Sin embargo, estudios recientes muestran que el desafío consiste en trasladar estas ideas a la vida cotidiana del aula. Hernández Pico y Samada Grasst (2021) realizaron una revisión del marco legal ecuatoriano y concluyeron que existe una “brecha significativa entre la normativa inclusiva y la capacidad del sistema para implementarla”, debido a factores como formación docente insuficiente, falta de recursos, rigidez curricular y escasa articulación institucional. Esta brecha no

implica una ausencia total de avances, pero sí evidencia que la inclusión todavía no es un horizonte plenamente compartido por todas las escuelas ni por todos los actores.

A esta complejidad se suman tensiones culturales que atraviesan la sociedad ecuatoriana. Investigaciones de Naranjo y Gaona-Soto (2021) sobre inclusión en educación media muestran que persisten prejuicios y prácticas escolares que reproducen desigualdad, muchas veces de manera inconsciente. Una docente entrevistada en ese estudio relataba que “no es fácil romper patrones de lo que se ha enseñado toda la vida”, refiriéndose a la tendencia a valorar a los estudiantes en función del rendimiento académico tradicional y a etiquetar rápidamente a quienes presentan dificultades. Esta mirada, arraigada en la cultura escolar, hace que algunos niños y adolescentes se sientan permanentemente evaluados desde su déficit.

La inclusión se vuelve particularmente desafiante en un país donde conviven múltiples identidades étnicas, lingüísticas y culturales. El INEC (2023) recuerda que el Ecuador es mayoritariamente mestizo, pero también plural: indígenas, afroecuatorianos, montubios y migrantes forman parte constitutiva del sistema educativo. Sin embargo, la escuela

ecuatoriana, desde su origen republicano, tendió a adoptar modelos homogéneos de enseñanza centrados en la lengua castellana, la visión occidental del conocimiento y una noción única de “estudiante ideal”. La interculturalidad, entonces, no siempre ha sido entendida como diálogo entre saberes, sino como diferencia que debía ser controlada o corregida.

Este escenario produce tensiones cotidianas en el aula. En muchas instituciones de la Sierra, por ejemplo, aún se escucha que un estudiante con acento andino “debería hablar más claro”. En zonas de la Costa, adolescentes afrodescendientes son objeto de comentarios sobre su cabello, su forma de vestir o los estilos musicales que prefieren. En la Amazonía, hay docentes que, por desconocimiento del kichwa o del shuar, interpretan silencios o timidez como falta de interés o ausencia de habilidades. Y en centros urbanos de Quito, Guayaquil, Manta o Cuenca, estudiantes migrantes venezolanos enfrentan estigmas relacionados con el acento o con su condición económica.

Estas experiencias no son simples anécdotas aisladas. Representan las maneras en que la escuela reproduce desigualdades históricas. Gómez-Mendoza y Arroyo-Gutiérrez (2024) señalan que la educación inclusiva en Ecuador ha

transitado lentamente desde modelos asistencialistas hacia enfoques más transformadores, pero advierten que los cambios culturales requieren tiempo y procesos sistémicos. Para estas autoras, la inclusión no puede reducirse a adaptar currículos o modificar prácticas de evaluación; implica transformar las relaciones entre estudiantes, docentes, familias e instituciones.

Es precisamente en ese punto donde el aprendizaje cooperativo adquiere sentido. No se trata únicamente de distribuir roles en un grupo, sino de reorganizar la vida del aula para que cada estudiante se sienta parte de una comunidad que aprende junto. Azorín Abellán (2018) sostiene que el aprendizaje cooperativo, cuando se aplica desde fundamentos pedagógicos sólidos, “reconfigura la dinámica del aula al promover interdependencia positiva, responsabilidad individual y apoyo mutuo”, elementos clave para construir escuelas inclusivas.

En contextos latinoamericanos, Banegas (2024) encontró que las metodologías cooperativas tienen un impacto significativo en la convivencia escolar. Su investigación muestra que, cuando los estudiantes participan en proyectos colaborativos con metas comunes, se reduce la exclusión social, se fortalecen la empatía y la comunicación, y se generan

ambientes de respeto donde las diferencias se leen como oportunidad. Esto coincide con experiencias ecuatorianas donde docentes que trabajan cooperativamente reportan mayor cohesión entre estudiantes, especialmente en aulas donde conviven culturas diversas.

Desde el enfoque intercultural, el aprendizaje cooperativo se convierte en un puente entre mundos. La interculturalidad, entendida desde una perspectiva crítica, no busca que todos piensen igual, sino que los estudiantes reconozcan la dignidad del otro, valoren su historia y comprendan que ninguna cultura es superior a otra. UNICEF (s.f.) recuerda que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se basa en el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente, lingüística y culturalmente. Sin embargo, dado que la mayoría de estudiantes indígenas y afrodescendientes estudian en el régimen general, la escuela común debe también asumir el reto de volverse intercultural, no solo tolerante a la diversidad.

La interculturalidad crítica implica cuestionar quién tiene la voz en el aula. ¿Qué conocimientos se consideran válidos? ¿Por qué una tradición oral montubia puede parecer menos científica que una lectura académica? ¿Por qué la cosmovisión kichwa sobre el cuidado de la Pachamama se presenta a veces

como “leyenda” y no como pensamiento filosófico? ¿Por qué la historia afrodescendiente del país aparece de manera marginal en los textos escolares? Estas preguntas no buscan culpar a la docencia, sino problematizar las estructuras que sostienen prácticas discriminatorias sin intención consciente.

La relación entre aprendizaje cooperativo e interculturalidad también abre la discusión sobre la lengua. En muchas aulas ecuatorianas, estudiantes indígenas continúan viviendo procesos de sustitución lingüística: sus lenguas originarias son relegadas a espacios familiares, mientras que el castellano se convierte en requisito para demostrar “buen rendimiento”. La EIB ha avanzado en fortalecer el uso de lenguas ancestrales, pero en el régimen general, la diversidad lingüística aún se reconoce poco. El aprendizaje cooperativo puede contrarrestar este silenciamiento, pues permite que estudiantes bilingües compartan, traduzcan, expliquen o conecten contenidos desde su propia lengua, otorgándole legitimidad dentro de la clase.

En aulas donde conviven estudiantes con discapacidad, el aprendizaje cooperativo también transforma la mirada. Cuando se trabaja en grupos heterogéneos, se rompen estereotipos sobre la capacidad y se reconoce que todos pueden

aportar desde distintos modos. La inclusión deja de ser una adaptación individual para convertirse en una práctica colectiva. Vera Herrera et al. (2025) documentan experiencias de instituciones donde la participación cooperativa de estudiantes con discapacidad generó cambios positivos en la percepción del grupo curso, fortaleció la autoestima de los estudiantes y permitió que la comunidad escolar los viera como participantes activos y no como “casos especiales”.

Sin embargo, la transición hacia un sistema más cooperativo e intercultural no está libre de obstáculos. La presión del tiempo, el tamaño de los cursos, los currículos centrados en contenidos acumulativos y las evaluaciones estandarizadas limitan la posibilidad de implementar prácticas colaborativas profundas. Docentes entrevistados por Naranjo y Gaona-Soto (2021) reconocieron que, aunque valoran la inclusión, sienten que la estructura institucional les exige priorizar el cumplimiento del plan curricular antes que la transformación pedagógica. Esta tensión genera frustración y la sensación de que la inclusión es responsabilidad exclusiva de los docentes, cuando en realidad requiere un compromiso de todo el sistema educativo.

A pesar de estas limitaciones, en Ecuador existen experiencias inspiradoras que muestran cómo una escuela más cooperativa e intercultural es posible. En comunidades andinas, proyectos que integran saberes ancestrales con metodologías cooperativas han logrado fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia. En instituciones urbanas, proyectos colaborativos entre estudiantes migrantes y locales han generado espacios de solidaridad y reconocimiento mutuo. En zonas rurales de Manabí y Esmeraldas, iniciativas donde estudiantes afrodescendientes comparten tradiciones musicales y narrativas orales con el resto del curso han permitido resignificar la identidad afro como fuente de orgullo.

Estas experiencias no son aisladas ni anecdóticas. Dialogan con investigaciones que muestran que, cuando la escuela se abre al diálogo intercultural, los estudiantes desarrollan competencias socioemocionales importantes, como la empatía, la autorregulación y la capacidad de trabajar con otros (UNESCO, 2024). Además, aprenden a mirar críticamente las desigualdades y a reconocer que la inclusión no es una concesión, sino un derecho.

La inclusión, desde una mirada profundamente humana, no ocurre de un día para otro. Requiere paciencia, voluntad,

reflexión y valentía. También requiere aceptar que la diversidad no es un obstáculo, sino la materia prima de un país que se construye a partir de sus diferencias. El aprendizaje cooperativo y la interculturalidad son estrategias que permiten transformar el aula en un espacio donde la diversidad no solo se reconoce, sino que se vuelve indispensable para aprender.

2.3 Aprendizaje cooperativo e intercultural: fundamentos, posibilidades y horizontes en el Ecuador

Profundizar en el aprendizaje cooperativo e intercultural como estrategia para fortalecer la inclusión en el Ecuador significa comprender que estas propuestas no pertenecen únicamente al ámbito metodológico, sino a una forma de imaginar el aula como un espacio donde el conocimiento se construye con otros, a través de vínculos y experiencias compartidas. Esta mirada se opone a una tradición escolar que, durante décadas, se sostuvo en lógicas individualistas, evaluaciones estandarizadas y prácticas centradas en la memorización y el rendimiento como indicadores de éxito.

El aprendizaje cooperativo parte del supuesto de que aprender es un acto social. Azorín Abellán (2018) explica que esta estrategia se basa en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual dentro del grupo y la construcción

conjunta de significados. Esto significa que el conocimiento deja de ser una posesión individual y se transforma en una experiencia compartida donde cada estudiante aporta desde su singularidad. En un país como Ecuador, cuya diversidad cultural es profunda y tiene raíces históricas, esta estructura pedagógica posee un enorme potencial, pues permite que estudiantes con experiencias, lenguas y ritmos distintos encuentren un lugar legítimo en la comunidad de aprendizaje.

La interculturalidad añade una dimensión crítica a este proceso. UNICEF (s.f.) señala que la Educación Intercultural Bilingüe busca reconocer la dignidad de los pueblos indígenas y valorar sus saberes, sus lenguas y sus modos de comprender el mundo. Sin embargo, la mayoría de estudiantes indígenas y afrodescendientes estudian en instituciones del régimen general, donde la interculturalidad suele quedar reducida a actividades simbólicas durante ciertas fechas. La interculturalidad crítica, en cambio, invita a cuestionar las jerarquías culturales que han permeado la escuela durante décadas, jerarquías que han otorgado mayor legitimidad a los conocimientos occidentales y han relegado a la categoría de “tradiciones” o “costumbres” los saberes ancestrales.

El aprendizaje cooperativo abre un espacio donde esas jerarquías pueden ser revisadas. Cuando los estudiantes trabajan juntos en proyectos vinculados a sus territorios, a sus historias familiares o a sus realidades culturales, la diversidad deja de ser un contenido accesorio y se convierte en fuente de aprendizaje. El aula se transforma en un espacio donde un estudiante kichwa puede hablar de la relación espiritual con la Pachamama sin miedo a ser ridiculizado, donde una estudiante afrodescendiente puede presentar una investigación sobre su herencia cultural sin que su voz sea marginal, y donde un estudiante mestizo puede dialogar con conocimientos distintos a los que ha recibido tradicionalmente. La cooperación hace posible que estas voces no solo se escuchen, sino que se vuelvan indispensables para la comprensión colectiva.

Sin embargo, implementar aprendizaje cooperativo e intercultural en Ecuador no está exento de desafíos. Muchos docentes señalan que el tamaño de los cursos, la presión por cumplir contenidos curriculares y la preeminencia de evaluaciones individuales dificultan sostener prácticas colaborativas profundas. Naranjo y Gaona-Soto (2021) subrayan que, aunque existe un reconocimiento general sobre el valor de la inclusión, la estructura institucional aún no

facilita un trabajo cooperativo sistemático, y la formación docente inicial no siempre incorpora metodologías activas de manera rigurosa. A ello se suma que algunas dinámicas discriminatorias siguen normalizadas en la vida escolar, lo que afecta la participación de estudiantes indígenas, afrodescendientes, montubios y migrantes.

A pesar de estas tensiones, existen experiencias valiosas en distintas regiones del país. En instituciones de Chimborazo y Cotopaxi, docentes han desarrollado proyectos cooperativos inspirados en prácticas comunitarias como la minga, donde la reciprocidad y el trabajo compartido se integran de manera natural al aprendizaje escolar. Vera Herrera et al. (2025) reportan que estas experiencias fortalecen la identidad cultural y permiten que los estudiantes se reconozcan como parte de una comunidad que aprende y construye conocimiento desde la colectividad. En ciudades como Quito, Guayaquil o Manta, la presencia de estudiantes migrantes venezolanos ha permitido desarrollar proyectos colaborativos donde las historias de vida, las tradiciones y las lenguas se convierten en recursos educativos que favorecen la convivencia. Y en Esmeraldas, varios docentes han articulado música, narrativa oral y memoria afrodescendiente dentro de dinámicas

cooperativas que han transformado la relación entre estudiantes.

La relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión también se expresa en la participación activa de estudiantes con discapacidad. Cuando se diseñan roles adecuados a sus habilidades y se establecen dinámicas que valoran sus aportes, su presencia adquiere un sentido transformador. El Ministerio de Educación (2013) documenta experiencias donde la participación cooperativa de estudiantes con discapacidad fortaleció la autoestima del propio estudiante y modificó la percepción de sus compañeros, generando una comprensión más profunda sobre la diversidad. Estas experiencias coinciden con lo señalado por la UNESCO (2024), quien recuerda que la inclusión requiere generar espacios emocionalmente seguros donde los estudiantes se sientan capaces, valorados y acompañados.

El aprendizaje cooperativo no solo permite desarrollar contenidos curriculares, sino también habilidades socioemocionales esenciales para la vida. La cooperación impulsa la escucha activa, la comunicación respetuosa, la capacidad de resolver conflictos, la empatía y la comprensión mutua. Estas habilidades son especialmente importantes en un

país donde las desigualdades económicas, culturales y territoriales se expresan en la escuela a través de silencios, tensiones y estereotipos. El aprendizaje cooperativo, en este sentido, se convierte en una estrategia para restaurar vínculos dañados por la discriminación y para promover relaciones más justas y humanas.

La articulación entre cooperación e interculturalidad no debe pensarse como un proceso lineal, sino como una construcción colectiva que requiere tiempo, acompañamiento y reflexión permanente. La inclusión, en este contexto, se vuelve una práctica cotidiana donde cada estudiante aprende a valorar las historias de otros, reconoce el peso de su propia identidad y descubre que el aprendizaje tiene sentido cuando permite habitar la escuela como un espacio digno, humano y profundamente compartido. En esta intersección entre pedagogía, cultura y emoción se sitúa el potencial más profundo del aprendizaje cooperativo e intercultural para el Ecuador.

2.4 Desafíos, tensiones y oportunidades para consolidar un aprendizaje cooperativo e intercultural en la escuela ecuatoriana

Pensar en el aprendizaje cooperativo e intercultural como estrategia para la inclusión en Ecuador exige una mirada honesta sobre las tensiones que atraviesan el sistema educativo. Aunque el país posee un marco normativo robusto y compromisos internacionales firmes, las prácticas cotidianas muestran que la inclusión se vive entre avances significativos y obstáculos persistentes. El aula, en este sentido, se convierte en un espacio donde se encuentran la promesa de la política educativa y la complejidad de la vida real de estudiantes y docentes.

La LOEI establece principios claros sobre igualdad de oportunidades, equidad y atención a la diversidad, al tiempo que el Ministerio de Educación ha promovido lineamientos para garantizar la participación de todos los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017; Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Sin embargo, investigadores como Hernández Pico y Samada Grasst (2021) advierten que existe una distancia evidente entre lo que la normativa propone y lo que docentes pueden llevar a cabo dentro de sus aulas. Esta brecha se vincula con la formación inicial, con la falta de acompañamiento institucional, con estructuras curriculares

rígidas y con la ausencia de procesos que permitan sostener prácticas inclusivas en el tiempo.

La escuela ecuatoriana refleja las desigualdades sociales e históricas del país. Las aulas no son neutras; son espacios donde también se expresan tensiones relacionadas con el origen étnico, el color de piel, la lengua, el acento, la vestimenta y la condición socioeconómica. Gómez-Mendoza y Arroyo-Gutiérrez (2024) sostienen que la historia educativa del Ecuador muestra una tendencia a invisibilizar conocimientos indígenas, afrodescendientes y montubios, lo que ha generado relaciones asimétricas dentro del aula. En consecuencia, muchos estudiantes llegan con un bagaje emocional marcado por experiencias previas de discriminación que influyen en su participación y en su confianza para aprender.

El aprendizaje cooperativo ofrece un camino para transformar estas dinámicas, porque reorganiza las relaciones de poder y coloca a cada estudiante en una posición de relevancia dentro del grupo. Azorín Abellán (2018) explica que la interdependencia positiva obliga a que los integrantes de un grupo reconozcan que necesitan aprender juntos, lo que reduce la tendencia a excluir, clasificar o minimizar al compañero que, desde la mirada tradicional, “no rinde igual”. Cuando los

estudiantes descubren que el éxito colectivo depende de todos, la diversidad deja de percibirse como una barrera y se convierte en un recurso legítimo para aprender.

La interculturalidad fortalece aún más esta dinámica porque invita a revisar críticamente las jerarquías culturales que han dominado la escuela. UNICEF recuerda que la EIB reconoce el valor de las lenguas y saberes originarios (UNICEF, s.f.), pero esa comprensión aún no se extiende a todas las instituciones del régimen general. La interculturalidad crítica cuestiona por qué ciertos conocimientos se consideran universales y otros se presentan como locales o anecdóticos. También interpela las prácticas que silencian lenguas indígenas, acentos regionales o expresiones culturales afrodescendientes. Al integrarse en proyectos cooperativos, estas preguntas adquieren vida, porque los estudiantes aprenden a nombrar lo que sucede en sus comunidades y a valorarlo dentro del aula.

El aprendizaje cooperativo también permite que estudiantes migrantes encuentren un lugar legítimo en la escuela. En ciudades como Quito, Guayaquil y Manta, la llegada de familias venezolanas ha transformado la composición de muchos salones de clase. Los relatos sugieren

que, cuando se implementan dinámicas cooperativas, los estudiantes migrantes no solo comparten sus experiencias, sino que encuentran un espacio donde su identidad no se lee como problema, sino como posibilidad. La UNESCO (2024) subraya que la inclusión educativa requiere garantizar el bienestar socioemocional del estudiantado, y las metodologías cooperativas facilitan que quienes han vivido rupturas migratorias se sientan acompañados y reconocidos.

Si bien las prácticas cooperativas tienen un profundo potencial inclusivo, su implementación en Ecuador enfrenta desafíos estructurales. La formación docente sigue siendo una de las principales barreras. Hernández Pico y Samada Grasst (2021) argumentan que la formación inicial, en muchos casos, no prepara suficientemente al profesorado para gestionar la diversidad dentro del aula ni para aplicar metodologías cooperativas de manera rigurosa. Como consecuencia, los docentes prueban estrategias por intuición, lo que genera incertidumbre y, en ocasiones, desgaste. Esta situación se agrava cuando no existe acompañamiento pedagógico sistemático o cuando las instituciones no ofrecen tiempo para planificar y evaluar las prácticas cooperativas.

El sistema de evaluación también representa una tensión importante. La práctica escolar continúa privilegiando pruebas individuales que no dialogan con los principios de cooperación. Naranjo y Gaona-Soto (2021) señalan que esta contradicción afecta la motivación docente, pues se sienten obligados a priorizar el cumplimiento de estándares antes que el trabajo profundo con la diversidad. Esta tensión se vuelve más compleja en instituciones donde la presión académica es alta y donde las familias esperan resultados cuantificables sin comprender que el aprendizaje cooperativo requiere tiempo, reflexión y acompañamiento emocional.

Las dinámicas discriminatorias persistentes también afectan la implementación del aprendizaje cooperativo. Gómez-Mendoza y Arroyo-Gutiérrez (2024) destacan que el racismo y la exclusión se manifiestan en bromas que parecen inocentes, en silencios que pasan desapercibidos, en comentarios sobre el acento de un estudiante indígena o en miradas que cuestionan la capacidad intelectual de un estudiante afrodescendiente. Cuando estas actitudes no se confrontan, se convierten en barreras emocionales para la participación y el aprendizaje. Por eso, cualquier proceso de

cooperación requiere una reflexión continua sobre los vínculos afectivos que sostienen la vida escolar.

A pesar de estas tensiones, existen experiencias en Ecuador que muestran el impacto positivo del aprendizaje cooperativo aplicado desde un enfoque intercultural. En comunidades andinas, proyectos basados en la minga escolar han fortalecido la identidad cultural y el sentido de pertenencia. En la Costa, prácticas que integran música, oralidad y memoria afrodescendiente han generado espacios de reconocimiento mutuo. En aulas urbanas, grupos colaborativos que integran estudiantes migrantes y locales han logrado disminuir estereotipos y fomentar la empatía. Y en instituciones donde estudiantes con discapacidad participan activamente de proyectos cooperativos, el cambio en la percepción del grupo ha sido profundo, tal como lo evidencian las experiencias recopiladas por el Ministerio de Educación (2013).

El aprendizaje cooperativo, en su dimensión humana, tiene la capacidad de transformar no solo el rendimiento académico, sino la vida emocional del aula. La UNESCO (2024) recuerda que los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten seguros, valorados y acompañados. La cooperación genera este

tipo de ambientes porque coloca a los estudiantes en situaciones donde deben escucharse, comprenderse y apoyarse. Cuando una niña afrodescendiente puede hablar con orgullo sobre su historia, cuando un estudiante migrante siente que su relato es importante para el grupo, cuando un niño indígena se expresa en su lengua sin temor a la burla y cuando un estudiante con discapacidad descubre que su rol es esencial para el proyecto, la inclusión se convierte en experiencia real y cotidiana.

La interculturalidad, al entrelazarse con la cooperación, habilita formas de aprender que conectan el aula con el territorio. En experiencias de la Sierra y la Amazonía, docentes han observado que los estudiantes participan con mayor entusiasmo cuando los proyectos colaborativos incluyen prácticas culturales como el cuidado del agua, la memoria de los abuelos, los relatos ancestrales o las formas comunitarias de trabajo. Esta conexión territorial no solo fortalece la identidad cultural, sino que legitima saberes históricamente relegados. UNICEF (s.f.) enfatiza que la interculturalidad implica reconocer que todos los saberes poseen valor, y el aprendizaje cooperativo se convierte en un espacio donde esa afirmación toma forma concreta.

La inclusión, vista desde esta perspectiva, no es un destino fijo, sino un proceso continuo que exige sensibilidad, compromiso y reflexión permanente. El aprendizaje cooperativo e intercultural revela que la escuela puede convertirse en un espacio donde la diferencia no sea motivo de exclusión, sino de encuentro. Esta posibilidad es profundamente necesaria en un país cuya historia educativa ha estado marcada por desigualdades que aún no se superan por completo. Cada proyecto cooperativo, cada diálogo intercultural y cada vínculo construido dentro del aula constituye una oportunidad para imaginar un Ecuador donde la educación realmente permita que todos los estudiantes encuentren un lugar digno y valorado dentro de la comunidad.

2.5 Hacia una inclusión profunda: transformaciones necesarias para consolidar un aprendizaje cooperativo e intercultural en Ecuador

Pensar en la consolidación del aprendizaje cooperativo e intercultural en Ecuador implica reconocer que la inclusión educativa demanda transformaciones profundas, tanto en las prácticas docentes como en la cultura institucional. No basta con introducir actividades grupales o realizar proyectos vinculados a la diversidad si estos procesos no se sostienen en

cambios más amplios que reconfiguren la manera de comprender al estudiantado, al conocimiento y al propio acto educativo. El país ha avanzado en normativas que respaldan esta visión, pero la inclusión, para ser auténtica, debe convertirse en experiencia diaria dentro de las aulas, algo que solo es posible cuando las estrategias cooperativas e interculturales se integran como parte de una identidad pedagógica compartida.

En Ecuador, una de las tensiones más visibles es la distancia entre lo prescrito en los documentos oficiales y lo vivido por los docentes en contextos reales. La LOEI establece principios de equidad y atención a la diversidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017), mientras que la Guía de Educación Inclusiva enfatiza la necesidad de realizar ajustes razonables para asegurar la participación plena de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Sin embargo, la rigidez curricular y la presión por cumplir estándares continúa limitando la creatividad docente. Naranjo y Gaona-Soto (2021) advierten que muchas instituciones siguen priorizando estructuras tradicionales que dificultan la implementación de metodologías más dialógicas y participativas. Esta tensión genera la sensación de estar

moviéndose entre dos mundos: uno legalmente inclusivo y otro que todavía opera desde parámetros homogeneizantes.

El aprendizaje cooperativo aparece como un puente entre estos mundos porque permite que los estudiantes vivan la inclusión más allá del discurso. En grupos heterogéneos, los estudiantes descubren que sus compañeros poseen saberes y habilidades que no siempre son valorados en la estructura escolar tradicional. Azorín Abellán (2018) sostiene que la cooperación genuina transforma la forma en que los estudiantes perciben la diferencia, porque los invita a comprender que la diversidad es condición necesaria para alcanzar metas comunes. En un país multicultural como Ecuador, esta afirmación cobra un sentido aún más profundo, pues la diversidad cultural, lingüística y territorial es parte constitutiva de la identidad nacional.

La interculturalidad crítica refuerza esta comprensión. UNICEF (s.f.) señala que la interculturalidad no se limita a incorporar la diversidad en el currículo, sino que implica reconocer las relaciones de poder que han relegado históricamente a ciertos grupos culturales. Gómez-Mendoza y Arroyo-Gutiérrez (2024) explican que la historia de la educación ecuatoriana muestra una tendencia a privilegiar

conocimientos occidentales, lo que ha invisibilizado lenguas y saberes originarios. Integrar la interculturalidad desde el aprendizaje cooperativo significa crear espacios donde estos saberes no solo se mencionen, sino que se vivan como parte del proceso de aprendizaje. Cuando un estudiante afrodescendiente, montubio o indígena comparte su historia o su cosmovisión dentro de un proyecto cooperativo, el aula se convierte en un lugar de restitución simbólica donde sus identidades adquieren un lugar central.

La construcción de una inclusión profunda también requiere revisar la manera en que la escuela comprende el error, la evaluación y la participación. En muchos contextos ecuatorianos, el error se ha interpretado como una falla que debe corregirse de inmediato, lo que genera miedo en estudiantes que ya cargan con estigmas culturales o sociales. La UNESCO (2024) sostiene que la inclusión implica generar ambientes emocionalmente seguros, donde los estudiantes puedan equivocarse sin temor a ser ridiculizados o castigados. El aprendizaje cooperativo crea estas condiciones porque el error se convierte en una oportunidad para el diálogo, la reflexión y la colaboración. Cuando los estudiantes entienden

que equivocarse es parte del proceso colectivo, se sienten más libres para participar, explorar y construir significado.

El desafío, sin embargo, no recae únicamente en los estudiantes. La inclusión profunda requiere una revisión ética por parte de la docencia. Muchos docentes reconocen que, sin quererlo, han reproducido prácticas que marginan o silencian a ciertos estudiantes. Hernández Pico y Samada Grasst (2021) señalan que la formación docente inicial no siempre aborda de manera suficiente la gestión de la diversidad, lo que lleva a que los profesores enfrenten situaciones complejas sin herramientas adecuadas. Esta falta de preparación no implica desinterés; más bien refleja la necesidad urgente de fortalecer procesos formativos que permitan trabajar con realidades culturales, lingüísticas y humanas diversas. Integrar el aprendizaje cooperativo e intercultural exige que la docencia revise sus creencias, sus hábitos y sus formas de relacionarse con los estudiantes.

A nivel institucional, la construcción de una cultura inclusiva pasa por reconocer que el aprendizaje cooperativo no puede ser un esfuerzo aislado. Las experiencias más significativas en Ecuador muestran que las prácticas cooperativas logran sostenerse cuando forman parte de un

proyecto educativo compartido. Vera Herrera et al. (2025) observaron que las instituciones que integran la cooperación como eje transversal en su planificación logran cambios más consistentes en la convivencia escolar y en la participación de estudiantes con discapacidad. Estos resultados se observan también en instituciones interculturales donde la cooperación se articula con prácticas comunitarias ancestrales como la minga, permitiendo que estudiantes indígenas reconozcan la continuidad entre sus tradiciones y las dinámicas escolares.

El territorio se convierte, entonces, en un elemento central para la inclusión. En zonas rurales de la Sierra y la Amazonía, proyectos cooperativos que integran prácticas agrícolas, cuidado de fuentes de agua o narrativas familiares permiten vincular el aprendizaje con la vida comunitaria. En la Costa, experiencias que articulan música, memoria afrodescendiente y trabajo en equipo fortalecen la identidad cultural y promueven espacios de reconocimiento mutuo. En contextos urbanos, proyectos donde estudiantes migrantes comparten sus experiencias generan confianza y reducen los estigmas que suelen acompañar los procesos de movilidad humana. La interculturalidad, vivida desde el territorio y sostenida por la

cooperación, se convierte en un camino para construir sentido de pertenencia.

El aprendizaje cooperativo también ofrece oportunidades para revisar las prácticas evaluativas. Aunque el sistema educativo ecuatoriano continúa privilegiando pruebas individuales, es posible introducir evaluaciones formativas que valoren la participación, el esfuerzo colectivo y la reflexión. Naranjo y Gaona-Soto (2021) señalan que la rigidez evaluativa es uno de los principales obstáculos para la inclusión, pero también reconocen que los docentes que experimentan con nuevas formas de evaluación observan mejoras en la motivación y en la autoestima del estudiantado. La cooperación permite construir instrumentos evaluativos que valoren la diversidad de aportes y que reconozcan la multiplicidad de habilidades que emergen dentro de un grupo.

Es importante recordar que la inclusión, en su dimensión emocional, implica acompañar los procesos personales de los estudiantes. La UNESCO (2024) destaca la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales que permitan construir confianza, empatía y autorregulación. El aprendizaje cooperativo facilita estas experiencias porque invita a los estudiantes a escucharse, a comprender las emociones de otros

y a construir vínculos de apoyo. Estos procesos son especialmente relevantes en un país donde muchos estudiantes han vivido experiencias de pobreza, migración o discriminación que impactan su manera de habitar la escuela.

En este sentido, la inclusión se vuelve un acto profundamente humano. Cuando un estudiante indígena puede expresar su identidad sin miedo a la burla, cuando una estudiante afrodescendiente encuentra un espacio para sentirse orgullosa de su historia, cuando un niño migrante se reconoce parte de la comunidad escolar y cuando un estudiante con discapacidad descubre que su voz es escuchada, la inclusión deja de ser un ideal y se convierte en una vivencia transformadora. Estas experiencias se fortalecen en ambientes cooperativos porque allí todos los estudiantes, sin excepción, tienen un rol que cumplir y una voz que aportar.

El aprendizaje cooperativo e intercultural, visto desde esta perspectiva, no es únicamente una estrategia pedagógica, sino un horizonte ético y comunitario. Implica comprender que aprender juntos es construir un país donde las diferencias no generen distancia, sino encuentro. En un Ecuador multicultural, plurinacional y profundamente diverso, estas estrategias permiten imaginar una escuela que no solo enseña

contenidos, sino que acompaña la construcción de sujetos capaces de convivir, cuidar y transformar sus territorios con justicia y dignidad. La inclusión, así entendida, se vuelve un proyecto de país donde cada estudiante, con su historia y su identidad, tiene un lugar legítimo en el tejido social.

2.6 El rol docente en la construcción de comunidades cooperativas e interculturales, desafíos éticos, emocionales y profesionales en Ecuador

La construcción de prácticas cooperativas e interculturales en las aulas ecuatorianas requiere comprender que la figura docente ocupa un lugar central, no solo como mediador del aprendizaje, sino como actor ético, emocional y culturalmente situado. Hablar del rol docente, en este contexto, implica revisar los desafíos estructurales y personales que condicionan su acción cotidiana, así como las posibilidades que emergen cuando los profesores deciden apostar por una inclusión profunda. En un país tan diverso como Ecuador, la docencia se convierte en un puente entre mundos, historias, lenguas y expectativas que convergen en el aula.

El trabajo docente en Ecuador se desarrolla en un marco normativo que demanda inclusión, equidad y atención a la diversidad. Sin embargo, la formación inicial y continua no

siempre prepara para enfrentar la complejidad que esto implica. Hernández Pico y Samada Grasst (2021) sostienen que la preparación docente en temas de diversidad cultural y discapacidad sigue siendo insuficiente, lo cual afecta la capacidad del profesorado para sostener prácticas cooperativas. Este desfase se manifiesta en la dificultad para planificar actividades adaptadas, gestionar tensiones interculturales o acompañar a estudiantes con trayectorias de vulnerabilidad emocional. El desafío no es solo técnico, sino profundamente humano: implica reconocer que la inclusión requiere sensibilidad, escucha activa y disposición para desaprender prácticas heredadas.

El aprendizaje cooperativo exige que el docente renuncie parcialmente a un rol tradicional centrado en el control. Azorín Abellán (2018) señala que la cooperación demanda flexibilizar la autoridad para promover la autonomía del grupo, sin dejar de orientar y sostener el proceso. Esto puede resultar retador para docentes que han sido formados en estructuras rígidas, donde el orden y la unidireccionalidad se valoran como indicadores de eficacia. La transición hacia prácticas cooperativas, por tanto, requiere acompañamiento emocional y profesional, porque invita al docente a redefinir su identidad

pedagógica y a asumir que el aprendizaje es un proceso compartido.

Las emociones docentes constituyen un elemento determinante en esta construcción. En muchos contextos ecuatorianos, la docencia está atravesada por sobrecarga laboral, presión institucional y experiencias de desgaste emocional. La UNESCO (2024) recuerda que el bienestar del profesorado influye en la calidad de la inclusión, ya que un docente emocionalmente agotado tiene menos energía para sostener dinámicas cooperativas o abordar conflictos interculturales con sensibilidad. En las aulas rurales, por ejemplo, la falta de recursos y el aislamiento pueden generar frustración. En sectores urbanos, las tensiones por indisciplina, violencia o movilidad humana pueden provocar inseguridad. La cooperación, en este sentido, no solo implica enseñar a los estudiantes a trabajar juntos, sino también aprender a sostenerse colectivamente entre docentes, construyendo culturas escolares más humanas.

La interculturalidad crítica añade un componente adicional a este desafío. UNICEF señala que la interculturalidad debe vivirse como un proceso de reconocimiento mutuo y no solo como contenido curricular

(UNICEF, s.f.). Para los docentes, esto implica revisar sus propias concepciones sobre la cultura, el lenguaje y la identidad. Gómez-Mendoza y Arroyo-Gutiérrez (2024) explican que el sistema educativo ecuatoriano ha reproducido históricamente prácticas que valoran ciertos saberes por encima de otros. El profesorado, sin proponérselo, puede reproducir estas jerarquías a través de comentarios cotidianos, decisiones curriculares o expectativas diferenciadas. Por eso, la docencia intercultural exige una disposición permanente a la autocrítica, a la escucha y al aprendizaje junto con las comunidades.

La práctica docente adquiere también una dimensión territorial. En la Amazonía, la docencia implica trabajar con estudiantes que se desplazan largas distancias por ríos o senderos, en comunidades donde la oralidad, el bosque y la relación espiritual con la naturaleza constituyen parte central de la educación familiar. En la Sierra, implica convivir con estudiantes indígenas que hablan kichwa y que traen consigo formas comunitarias de organización que pueden integrarse al aprendizaje cooperativo. En la Costa, especialmente en zonas afrodescendientes y montubias, la docencia se nutre de tradiciones musicales, agrícolas y comunitarias que enriquecen

las dinámicas colaborativas. En contextos urbanos, la presencia de estudiantes migrantes transforma el aula en un espacio transnacional donde circulan acentos, historias y memorias diversas. Estas realidades territoriales hacen que el rol docente no pueda entenderse de manera homogénea.

Las experiencias recogidas por Vera Herrera et al. (2025) muestran que los docentes que han logrado consolidar prácticas cooperativas lo han hecho a partir de una profunda comprensión de sus territorios y de las identidades de sus estudiantes. En contextos andinos, la integración de prácticas como la minga ha fortalecido el sentido de comunidad. En sectores afrodescendientes, la incorporación de narrativas históricas ha generado espacios de reconocimiento y pertenencia. En aulas con estudiantes migrantes, la apertura emocional del docente ha sido clave para comprender los duelos y rupturas que acompañan a estos estudiantes y para convertirlos en experiencias compartidas dentro del grupo. La cooperación, en estos casos, se vuelve una forma de sanar colectivamente.

El rol docente también se encuentra atravesado por la presión de los sistemas evaluativos. Naranjo y Gaona-Soto (2021) advierten que la evaluación estandarizada puede limitar

la implementación de prácticas cooperativas. Cuando las instituciones priorizan resultados cuantificables, los docentes se ven obligados a acelerar contenidos y dejar de lado procesos más profundos. La inclusión, sin embargo, demanda tiempo: tiempo para escuchar a un estudiante que no comprende un contenido, tiempo para acompañar a quien vive discriminación, tiempo para que los grupos cooperen sin prisa. La divergencia entre los tiempos de la evaluación y los tiempos de la inclusión constituye una de las tensiones más fuertes para el profesorado.

En medio de estas exigencias, la docencia ecuatoriana ha mostrado una resiliencia admirable. La pandemia evidenció esta capacidad, cuando miles de docentes debieron adaptar sus clases a entornos digitales con recursos limitados. Ese mismo compromiso puede observarse hoy en quienes introducen prácticas cooperativas e interculturales en sus aulas, a pesar de las dificultades. Este esfuerzo evidencia que la inclusión no depende solo de la normativa, sino de la convicción ética del profesorado.

El aprendizaje cooperativo e intercultural transforma no solo a los estudiantes, sino también a quienes enseñan. Muchos docentes reportan que, al adoptar estas metodologías, han

aprendido a escuchar mejor, a reconocer sus propios sesgos y a valorar la diversidad como fuente de riqueza pedagógica. La inclusión, desde esta perspectiva, se convierte en un proceso bidireccional: transforma a quienes participan en ella.

Construir comunidades cooperativas e interculturales requiere también que las instituciones educativas se conviertan en espacios donde el profesorado se sienta acompañado. La cultura escolar debe favorecer la colaboración docente, la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias entre colegas. Cuando el docente siente que no está solo en la tarea de incluir, su acción gana fuerza y sentido. Es allí donde la escuela deja de ser un espacio burocrático y se convierte en un lugar de encuentro humano.

Para finalizar, el rol del docente en Ecuador es fundamental para avanzar hacia una educación cooperativa, intercultural e inclusiva. Este rol exige sensibilidad cultural, apertura emocional, reflexión constante y fortaleza ética. El docente ecuatoriano se convierte, así, en un mediador de memorias y territorios, en un puente entre identidades diversas y en un actor esencial para construir aulas donde cada estudiante pueda aprender sin miedo, sin silencios y sin renunciar a su historia. La inclusión, en esta visión, se

construye con la mirada, la palabra y la presencia cotidiana del docente, quien sostiene el tejido humano que hace posible el aprendizaje cooperativo.

2.7 Conclusiones del capítulo dos

Concluir un ensayo sobre el aprendizaje cooperativo e intercultural como estrategia para fortalecer la inclusión en el Ecuador implica reconocer que la educación, cuando se vive desde la colectividad y el respeto a la diversidad, tiene la capacidad de transformar vidas. El recorrido de este análisis permitió observar que la inclusión educativa no puede concebirse únicamente como un mandato normativo ni como una metodología aislada. Es una construcción ética que compromete la forma en que docentes, estudiantes e instituciones se relacionan, se miran, se escuchan y se reconocen mutuamente dentro del espacio escolar.

Las normativas ecuatorianas, como la LOEI y la Guía de Educación Inclusiva, han trazado un horizonte importante hacia la equidad y el derecho a aprender en condiciones dignas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017; Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Sin embargo, estudios como los de Hernández Pico y Samada Grasst (2021) muestran que la distancia entre la política y la práctica aún es significativa. Este

desfase no invalida los esfuerzos institucionales, pero sí evidencia la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento docente, flexibilizar estructuras curriculares y generar culturas escolares que prioricen la convivencia y el bienestar del estudiantado.

El aprendizaje cooperativo se revela como una estrategia capaz de reducir esa distancia, porque convierte la inclusión en experiencia vivida. Como sostiene Azorín Abellán (2018), la cooperación reorganiza las dinámicas del aula, distribuye responsabilidades y permite que cada estudiante participe desde su identidad y sus capacidades. En un país profundamente diverso, esta reorganización es vital. El Ecuador no solo es multicultural; es un espacio donde la historia ha marcado desigualdades persistentes hacia pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios, así como hacia estudiantes migrantes y aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad. La cooperación se convierte en un espacio donde estas desigualdades pueden ser confrontadas y transformadas colectivamente.

La interculturalidad crítica potencia esta transformación porque invita a dialogar con los saberes que han sido históricamente invisibilizados. UNICEF recuerda que la

interculturalidad implica reconocer la dignidad de todas las culturas (UNICEF, s.f.), mientras que Gómez-Mendoza y Arroyo-Gutiérrez (2024) muestran cómo la educación ecuatoriana ha reproducido jerarquías culturales que aún afectan a los estudiantes. Integrar la interculturalidad dentro del aprendizaje cooperativo no significa solo “hablar de culturas”, sino abrir espacios donde los estudiantes compartan sus memorias, lenguas, prácticas comunitarias y cosmovisiones como parte legítima del aprendizaje académico. Este diálogo no solo enriquece el currículo, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y dignidad.

La inclusión, sin embargo, no depende únicamente de las metodologías. Requiere del compromiso profundo del profesorado. La nueva Sección 5 permitió evidenciar que la docencia ecuatoriana vive tensiones emocionales, éticas y profesionales que influyen directamente en la forma en que se implementan prácticas cooperativas e interculturales. La carga laboral, la presión evaluativa, los conflictos escolares, la falta de acompañamiento y las desigualdades territoriales generan condiciones que pueden dificultar el trabajo con la diversidad. La UNESCO (2024) recuerda que el bienestar docente está

directamente asociado al bienestar estudiantil, por lo que la inclusión también demanda cuidar a quienes sostienen el aula.

A pesar de estas tensiones, el profesorado ecuatoriano ha mostrado una capacidad admirable para reinventarse. En zonas rurales, docentes han integrado prácticas comunitarias como la minga dentro de proyectos cooperativos que fortalecen la identidad cultural. En territorios afrodescendientes, la oralidad y la música se han convertido en fuentes de aprendizaje compartido. En contextos urbanos, la sensibilidad docente ha permitido acompañar a estudiantes migrantes que llegan con historias complejas de movilidad y pérdida. Estas experiencias, documentadas por Vera Herrera et al. (2025), muestran que la inclusión se construye con la sensibilidad cotidiana del docente, con la mirada que legitima, con la palabra que acompaña y con la disposición a aprender junto a los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo también ha demostrado ser un puente emocional para estudiantes que han experimentado discriminación o exclusión. Cuando un niño indígena puede hablar en su lengua, una estudiante afrodescendiente puede expresar su orgullo identitario, o un estudiante migrante puede compartir su historia sin temor al juicio, el aula se convierte en

un lugar donde la dignidad se experimenta y se afirma. Esta vivencia es el corazón de la inclusión. No se trata solo de estar, sino de sentirse parte. No se trata solo de ingresar, sino de intervenir, participar y transformar.

La evaluación constituye otro eje clave en esta reflexión. Naranjo y Gaona-Soto (2021) señalan que las prácticas evaluativas tradicionales siguen limitando la creatividad docente y el despliegue pleno de la cooperación. Repensar la evaluación implica valorar el proceso y no solo el resultado, reconocer la diversidad de aportes dentro del trabajo cooperativo y comprender que el aprendizaje significativo no siempre se expresa en una prueba estandarizada. Esta transformación no solo favorece la inclusión, sino que también humaniza la experiencia escolar.

El territorio emerge como un elemento fundamental para comprender la inclusión en Ecuador. La Sierra, la Costa, la Amazonía y Galápagos no solo representan paisajes distintos, sino realidades lingüísticas, culturales, económicas y simbólicas que configuran formas singulares de aprender. La inclusión, entonces, no puede ser diseñada desde una mirada homogénea. Requiere comprender que un aula en la Amazonía vive ritmos distintos a uno en un sector urbano de Quito, que

un grupo afrodescendiente de Esmeraldas vive experiencias históricas que deben integrarse al aprendizaje, y que un salón montubio en Manabí guarda saberes comunitarios que merecen ser valorados. El aprendizaje cooperativo, cuando se articula con el territorio, permite que el conocimiento escolar dialogue con la vida real.

En su conjunto, todos estos elementos muestran que el aprendizaje cooperativo e intercultural no es únicamente una solución pedagógica; es una propuesta ética para construir un país más justo. La inclusión exige reconocer que cada estudiante trae consigo una historia que merece ser escuchada, una identidad que debe ser respetada y una voz que tiene derecho a participar activamente en su proceso educativo. Este reconocimiento no se decreta desde un documento; se construye con la mirada del docente, con el silencio que permite escuchar, con la palabra que nombra sin herir y con la decisión colectiva de construir comunidades escolares más humanas.

Mirar hacia el futuro exige comprender que la inclusión plena no será posible sin fortalecer la formación docente, flexibilizar las estructuras curriculares, revisar los sistemas evaluativos y promover políticas educativas coherentes con la

diversidad del país. Pero también exige cultivar una visión profundamente humana de la escuela: un lugar donde aprender signifique encontrarse con otros, comprenderlos y construir juntos. En un Ecuador marcado por la pluralidad cultural y por desafíos sociales persistentes, el aprendizaje cooperativo e intercultural se proyecta como un camino esperanzador para transformar la escuela en un espacio de justicia, dignidad y encuentro.

Si la inclusión es el horizonte, la cooperación y la interculturalidad son los caminos que permiten avanzar hacia él. Y si el país aspira a una educación que no deje a nadie atrás, como lo demanda el ODS 4 (Organización de las Naciones Unidas, s.f.) será imprescindible construir aulas donde cada identidad cuente, donde cada memoria aporte y donde cada estudiante pueda decir, con absoluta certeza, que la escuela es también su lugar.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN UN CONTEXTO CON ALTA MIGRACIÓN

3.1 Introducción

La migración es un fenómeno global que ha aumentado significativamente en las últimas décadas debido a factores económicos, políticos y sociales. En no pocos países, la migración ha provocado una mayor diversidad cultural en las sociedades, no quedando rezagadas las instituciones educativas; lo que puede resultar un desafío tanto para los docentes como para los estudiantes. En un entorno de alta migración, donde conviven individuos y familias de diferentes culturas y costumbres, no cabe duda de que se han evidenciado diversos desafíos y, a la vez, oportunidades que garantizan la inclusión y el intercambio entre dichas personas, logrando la equidad y la unión independientemente de la procedencia de cada individuo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la migración ha transformado las dinámicas en las aulas, generando el reto de integrar a estudiantes de distintas culturas, sin que ello represente una barrera para su aprendizaje. La inclusión y la

interculturalidad son dos objetivos claves para desarrollar un contexto educativo donde prime el respeto y que sea acogedor, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Aunque esto sería lo debido y deseado, la inclusión y la interculturalidad no son siempre metas fáciles de lograr; especialmente en ambientes con alta migración. Uno de los objetivos para alcanzar la inclusión y la interculturalidad es fortalecer la convivencia y el acceso equitativo a la educación. Por ello, es imprescindible desarrollar estrategias activas que promuevan la inclusión y fomenten el respeto por la interculturalidad. Es importante diseñar técnicas educativas para crear y mantener un entorno que resulte enriquecedor para todos.

Primeramente, se exploran las estrategias educativas, que coadyuvan a la adaptación y el intercambio en los centros docentes, así como a la capacitación docente en temas interculturales. Para alcanzar dichos objetivos en sociedades que han sido afectadas por el fenómeno de la migración es necesario la efectiva aplicación de las estrategias activas. Estas juegan un papel crucial en la incentivación de la inclusión intercultural en la formación de esas sociedades, toda vez que se pretende sean respetuosas de las tradiciones ajenas y alejadas de la discriminación social y xenofobia. En otras palabras, se pretende

que estas sociedades permitan el acceso a los derechos fundamentales humanos y a las oportunidades equitativas. A propósito, las estrategias activas se deben aplicar en todos los aspectos de la vida social; es decir, desde las comunidades hasta en el ámbito institucional, ya que en sus procesos participan diversos actores sociales, que son parte de este contexto. Por lo tanto, no solo en las aulas se deben aplicar metodologías inclusivas, sino también en políticas públicas que se enfoquen en garantizar igualdad de derechos. Además, su proyección debe buscar el intercambio de culturas entre individuos, organizaciones y gobiernos y cuyo papel sea, sin dudas, clave para alcanzar una sociedad más plural e inclusiva.

Ahora bien, estas acciones van a favorecer el ambiente de aprendizaje entre la diversidad de estudiantes, creando un clima confiable y de respeto. Las estrategias activas no solamente están dirigidas al entorno educativo, sino también se enfocan en el ámbito comunitario, donde se destacan iniciativas que se encaminan a fortalecer la cohesión social, la pertenencia y el respeto a la diversidad. Un ejemplo de esta iniciativa son los espacios de encuentro intercultural, que fomentan la convivencia armónica entre la diversidad de los distintos grupos de encuentro. Además, se examinan las políticas públicas y la cooperación institucional encaminadas al acceso inclusivo y

equitativo, al respeto de los derechos humanos de integración, y que, sobre todo, buscan demandar, prevenir y combatir la discriminación. También, se puede afirmar que esta colaboración promueve oportunidades de integración laboral y educacional como estrategia activa. Por ello, es clave a la hora de unir a toda la sociedad en un contexto de alta migración, a fin de lograr la inclusión y fortalecer la convivencia.

Promover la inclusión y la interculturalidad en las instituciones educativas es un reto del presente siglo para el sistema de educación. En este sentido, el presente trabajo investigativo se centra en el análisis y la creación de estrategias activas para fomentar la inclusión e interculturalidad en un contexto con alta migración. Con ese propósito se exploran diversas bibliografías actualizadas para identificar cómo es tratado este tema en el ámbito foráneo, así como evidenciar varios enfoques que pueden aplicarse en contextos con alta migración. Igualmente se investigarán las acciones institucionales y las políticas que se toman en cuenta con la visión de garantizar la integración y permanencia en los centros educativos. El enfoque de este artículo es crucial para lograr promover espacios de convivencia donde se respete y valore la diversidad social tanto en el aula como en la comunidad. Por todo lo antes expuesto, se realizó este trabajo desde un enfoque

teórico. Para desarrollar la investigación que se presenta en este artículo se recurrió a información bibliográfica tomada de fuentes de alto impacto acordes a la temática, por lo que se empleó un método de investigación basado en la consulta de diversos materiales, que brindaron conceptos, estudios y resultados de prácticas realizadas en la región andina.

3.2 Estrategias educativas para promover la inclusión y la interculturalidad

La educación es un pilar fundamental para construir una sociedad más justa y equitativa, donde la diversidad cultural sea valorada y respetada. Así lo ratificó Yadiar Julián, destacado mexicano Doctor en Pedagogía, al plantear: "Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?". Precisamente, el ser diferente es lo que hace al mundo, es lo que permite que haya desarrollo y diversidad. Sin embargo, también acarrea un sinnúmero de polémicas en la sociedad. Debido a ello, apoyarse en el sistema educativo es sumamente importante para forjar el sentido de igualdad y respeto ante lo diferente y diverso. Si se tiene en cuenta que el mundo está cada vez más globalizado y diverso, se evidenciaría la magnitud de la relevancia de desarrollar

estrategias que promuevan la inclusión y la interculturalidad, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias para interactuar de manera efectiva con personas de diferentes orígenes culturales. En este sentido, las estrategias educativas para promover la inclusión y la interculturalidad se convierten en una herramienta clave para fomentar la comprensión, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en las aulas y en la sociedad en general.

3.3 Acerca de la importancia de la inclusión y la interculturalidad

En un contexto de alta migración donde se unen estudiantes de diversas costumbres y tradiciones, e incluso idiomas, es de suma importancia la educación intercultural. Esta propuesta abarca dinámicas educativas inclusivas en todos los procesos de aprendizaje y convivencia. Al hablar de inclusión no puede faltar la referencia acerca del proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el proceso de aprendizaje, las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). En este sentido, se puede afirmar que estos procesos en los que se involucran todos los factores estudiantiles, docentes, comunidad, familia y la sociedad en general, conllevan a

producirse modificaciones en enfoques, perspectivas, estructuras, estrategias y contenidos de clase. Tienen una visión común que no es más que lograr la mayor participación en el aprendizaje de la diversidad mediante prácticas inclusivas. Entendidas estas últimas como las estrategias de atención a la diversidad, a los sistemas de evaluación y metodologías de aprendizaje y enseñanza que promueven la participación de todos los estudiantes dentro y fuera del aula (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Resulta más que evidente la relevancia que ostenta la participación de todos los factores en estas estrategias educativas, teniendo un papel preponderante los docentes, ya que está presente en casi todo momento, al ser el ejecutante principal de las metodologías y enfoques de interculturalidad. Su función es fundamental a la hora de fomentar confianza, seguridad y calidez en el aula, lo cual logra debido a su preparación profesional. Por esta razón, los docentes deben estar capacitados y su preparación debe ser constante, de modo que les permita apoderarse de herramientas pedagógicas que hagan más factibles y eficientes la implementación de la educación intercultural. Sin embargo, se debe señalar que la institución escolar por sí sola no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que requiere de un proyecto

social global, en el que la interculturalidad no queda ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad (Rojas Ruiz, G., 2003). Tal es así que en Ecuador se elaboró el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con un enfoque inclusivo. Esta dinámica permite plasmar la filosofía e identidad de la unidad educativa en base al diagnóstico institucional, mediante la participación de la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Su perspectiva radica en promover una educación inclusiva que atienda a la diversidad de los estudiantes, con la participación conjunta de los docentes, administrativos y la familia.

La familia constituye un eslabón muy importante en la formación integral de los educandos. Otra estrategia que resulta eficaz en este contexto es la aplicación de textos con materiales inclusivos y materiales inclusivos y contenidos de diferentes culturas a los programas de estudio, currículo, así como en círculos de estudio, encuentros de conocimientos e intercambios estudiantiles, además del uso de la tecnología para conectar a alumnos de diferentes culturas. Muchos ejemplos en este campo se están explorando. Es el caso de la Universidad de Granada, España donde se incorporan materias como Currículum Intercultural, Educación para la paz en los estudios de

Magisterio o Diseño y Desarrollo de programas educativos interculturales, con carácter obligatorio en la Licenciatura de Psicopedagogía (Rojas Ruiz, G., 2003). Realmente una estrategia brillante que al unísono de la introducción de actividades en el aula pueden llegar a fomentar actitudes muy favorables para la diversidad cultural en el entorno educativo, aunque conlleve a la modificación de algunos pensamientos tradicionales en los docentes.

3.4 Diseño curricular inclusivo: integración de contenidos multiculturales y adopción de materiales

El sistema educativo actual sigue reflejando desigualdades educativas en sus contextos, lo que hace imprescindible diseñar un currículo inclusivo que priorice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esto requiere integrar la cultura, la política y la práctica para crear una comunidad escolar cohesionada, con valores y creencias compartidas que fomenten la formación y el desarrollo integral de cada alumno. Las actividades escolares deben diseñarse para promover la participación y el éxito de todos (Verez-Miranda, M.J., et al., 2020), sin excepción. En este sentido, la implementación de un enfoque inclusivo en el currículo escolar no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los alumnos. Al

valorar y respetar la diversidad, se crea un entorno de aprendizaje más justo y equitativo para todos.

De hecho, se subraya que la promoción intercultural es fundamental para el constructor de currículos de educación en los que consideren metodologías adecuadas y que atiendan las necesidades de las distintas sociedades (Altamirano-Cartagena, Z.I., et al., 2024). Primeramente, según lo planteado, al diseñar un currículo educativo inclusivo se debe tener presente la introducción de materias de Educación Intercultural que establezcan contenidos, métodos y experiencias de aprendizaje de corte inclusivo y que sirva de herramienta y guía tanto a los docentes como a estudiantes. Un ejemplo de estas prácticas se lleva a cabo en las aulas de las universidades españolas, cuando introducen materias sobre Educación Intercultural en los planes de estudio de los futuros maestros (Rojas Ruiz, G., 2003). Resulta necesario que el currículo tenga un enfoque multicultural y esto solo puede ser posible a través de materiales educativos digitales, aunque se reconoce la carencia de estas tecnologías digitales, especialmente en las zonas rurales de algunos contextos. Pero esto no significa el fin, pues se puede tener acceso a otras tecnologías como televisores, radios, proyectores, memorias USB, libros o materiales impresos, grabadores o reproductores de sonidos, que pueden ser buenos soportes para

el trabajo didáctico (GPEKIX, 2022). La implementación de estas plataformas se funda en reconocer y valorar la diversidad cultural con el objetivo de aportar conocimientos, habilidades y dotar de valores hacia el respeto y la inclusión.

La noble e importantísima tarea de diseñar contenidos multilingües de enseñanza a través de estos medios escritos, visuales o sonoros, por los cuales no se requiere de digitalización avanzada, resulta un paso de avance en la obra de llevar la educación intercultural a todos los rincones del país. Además, en los planes de estudios se debe incluir recursos, contenidos y textos de diferentes culturas donde se enaltezcan los lados brillantes de cada una. De esta forma los estudiantes pueden dotarse de una buena cultura general integral y comprender en mayor medida a las personas que no ostenten su propia cultura y lo circundan. También, deviene en la promoción del intercambio cultural en el aula, eliminando las prácticas contradictorias e incoherentes con los principios de la educación inclusiva. A su vez, se asegura la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, se fomenta el aprendizaje integral y se fomenta la preparación de un equipo profesional comprometido con el proceso de cambio (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Valorar lo diferente y diverso fortalece de forma general los valores de los alumnos,

repercutiendo directamente en un ciudadano que respeta y hace respetar sus derechos y el del resto de los ciudadanos. Teniendo en cuenta lo expresado supra, se puede concluir que sin lugar a dudas la creación e implementación de un currículo inclusivo es la estrategia educativa más favorable para promover la inclusión y la interculturalidad.

3.5 Metodologías activas en el aula: aprendizaje basado en proyectos, debates interculturales y aprendizaje colaborativo

Las estrategias de aprendizaje en la educación han sido objeto de una transformación significativa, con el fin de perseguir una interacción entre las instituciones educativas y la comunidad. Dentro de los ejes de dicha modificación se encuentra la promoción del respeto a la diversidad y la participación en aumento activo en las tareas escolares. Es por ello que no cabe duda que la educación va marcando una evolución en espiral con miras a la implementación de estrategias y metodologías que permitan cumplir con ese objetivo. Es un hecho que las metodologías activas son proyectos educacionales atemperados a las demandas actuales en el sistema de educación. Presuponen la participación activa, la colaboración en entornos educativos, la práctica del conocimiento y brinda confianza a los alumnos a la hora de manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las nuevas metodologías o enfoques hacia el aprendizaje y la enseñanza activa (Guaita Oña, J.E., 2024), son consideradas de diferentes formas a lo largo y ancho del orbe, sin embargo, tienen algo común: buscan o están dirigidas a brindar oportunidades a los alumnos en el aula, quienes pueden enfocarse en la realización de tareas y el desarrollo de proyectos en colectivos diversos. A través de estos enfoques se ha evidenciado un incremento en la participación de los alumnos en clase, así como un mayor número de intercambio de ideas en el grupo hasta alcanzar una meta colectiva. También promueven la inclusión y la comunicación entre todos los estudiantes. Ejemplo de metodología más usada para lograr esta acometida es el Aula invertida. Una de las características que marcan este tipo de enfoque en especial es que se invierten los papeles en clase, ya que los alumnos toman la batuta del proceso de enseñanza, sin perder de vista la guía de los docentes. Su implementación posibilita adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales (Guaita Oña, J.E., 2024), involucrando a las familias y fomentando la participación activa y el compromiso de los estudiantes en un enfoque educativo integral.

Las metodologías activas, especialmente las que abordan el trabajo colaborativo, que incentivan el aprendizaje donde los estudiantes toman la iniciativa, son metodologías que buscan

involucrar a los estudiantes de manera más dinámica y participativa (Guaita Oña, J.E., 2024). Entre ellas destaca el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el debate, la resolución de problemas y el uso de tecnologías interactivas. Este innovador enfoque no solo se limita al salón de clases, sino que también incluye el uso de las TIC, donde los estudiantes tienen acceso a una amplia gama de herramientas y plataformas que les permiten investigar, crear y presentar sus ideas de manera innovadora (Jaramillo Martínez, M.I., et al., 2024).

Cabe la siguiente interrogante: ¿cómo inciden las nuevas metodologías en la inclusión y la interculturalidad? Las nuevas metodologías educativas pueden ser una herramienta poderosa para promover la inclusión y la interculturalidad en el aula, aunque es importante abordar los desafíos y oportunidades que surgen al implementarlas. Como ya se ha expuesto, estas permiten, esencialmente, un aprendizaje personalizado adaptado al estilo de cada estudiante, lo que puede ser especialmente beneficioso para estudiantes de diferentes orígenes culturales. Además, pueden ser utilizadas para crear un entorno de aprendizaje más interactivo y divertido, aumentando de esta forma la motivación en clase. Combinan el aprendizaje con el servicio a la comunidad, ayudando a fomentar la

conciencia social y la responsabilidad cívica en los estudiantes. En resumen, las metodologías activas coadyuvan en la creación de un ambiente de respeto y de aprendizaje más acogedor para todos los estudiantes.

3.6 Capacitación docente en diversidad cultural: Formación en competencias interculturales y estrategias para la enseñanza inclusiva

La formación docente en la diversidad cultural y la interculturalidad han ganado experiencia en el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula. Constituye un proceso continuo y dinámico que busca desarrollar las competencias y habilidades necesarias para ejercer la profesión educativa de manera efectiva (López Fernández, V., 2023). En tal sentido, en un entorno de inclusión implica la toma de conocimientos, capacitación docente, adquirir estrategias desde un enfoque pedagógico que permita la enseñanza inclusiva y la resolución de las necesidades individuales de los estudiantes. Es por ello que los docentes juegan un papel fundamental en este proceso inclusivo, donde deben reconocer y respetar la diversidad cultural en el aula, a través del fomento de competencias interculturales. Los docentes actúan como guías, siempre velando por el respeto mutuo en cada actividad que se genere en clase. Su preparación es crucial para poder dominar estas nuevas

herramientas, pues le permitirán desarrollar estrategias para abordar las necesidades de aquellos alumnos con dificultad en el aprendizaje hasta aquellos otros que por el contrario tienen una alta capacidad, así como a los estudiantes que presentan discapacidad.

Los educadores deben contar con oportunidades de desarrollo profesional que les permitan mantenerse actualizados en las últimas investigaciones, tendencias y enfoques en el campo de la educación inclusiva (López Fernández, V., 2023). Dicha preparación puede llevarse a cabo a través de talleres, seminarios, conferencias, intercambios con otros colegas que ostenten mayores experiencias, prácticas comunitarias, programas de actualización donde los docentes puedan reflexionar y aprender a partir de las experiencias de otros colegas del colectivo. Una de las razones de mayor peso acerca de la importancia de la preparación docente es que la innovación pedagógica les ha permitido solucionar las diversas problemáticas a las que se enfrentan en su quehacer cotidiano, por lo que se propone fortalecer investigaciones de corte etnológico que permitan analizar y rescatar en sus justos términos este tipo de aprendizaje (Matos Pineda, M.L., 2016).

Sobre la base de las prácticas cotidianas y las competencias interculturales que realiza el docente como experiencia en su

capacitación, se puede subrayar que estos conocimientos adquiridos pueden ayudar al aprendizaje inclusivo, a la atención de la diversidad cultural y lingüística en el entorno educativo. Resulta indispensable que la formación docente para garantizar la educación inclusiva debe tener en cuenta conocimientos de diversidad, adaptación curricular, uso de tecnologías y recursos de apoyo, habilidades de gestión del aula con carácter inclusivo, de colaboración y trabajo en equipo. Esto permite apropiarse de un profundo conocimiento sobre la diversidad de los estudiantes (López Fernández, V., 2023).

3.7 Estrategias comunicativas para fortalecer la cohesión e inclusión social

Para construir comunidades fuertes y resilientes resulta imprescindible la cohesión e inclusión social. En aras de lograr un mundo cada vez más diverso y conectado, la comunicación efectiva debe convertirse en una herramienta clave para fomentar la comprensión, el respeto y la colaboración entre individuos y grupos.

3.8 La cohesión social e inclusión social

La cohesión social se refiere a la capacidad de una sociedad para funcionar de manera efectiva y armónica, con un sentido de pertenencia y unidad entre sus miembros. Implica la existencia de vínculos sociales fuertes, la confianza y la cooperación entre

individuos y grupos. Tiene una estrecha vinculación con la inclusión, toda vez que la inclusión es esencial para alcanzar la cohesión social. La inclusión social se enfoca en garantizar que todas las personas tengan acceso a oportunidades y recursos sin discriminación ni exclusión. Se traduce en la eliminación de barreras de modo que los entornos sean propicios a la participación plena y efectiva de todos. Cuando las personas se sienten valoradas e incluidas, se sienten conectadas entre sí y comprometidas con la sociedad en general.

En la actualidad, la inclusión social es un proceso fundamental en sociedades donde grupos poblacionales como pobres, mujeres y discapacitados, son excluidos debido a la falta de reconocimiento hacia los mismos. El objetivo cardinal de toda sociedad moderna es integrar a todos los individuos y grupos al sistema de normas sociales y jurídicas establecidos a partir de una adecuada política social (Porro Mendoza, S., 2014). A partir de este enfoque, se puede afirmar que el reconocimiento y la participación de todos los grupos poblacionales en la comunidad; es decir, aquellos sectores que han sido marginados por problemas económicos, raciales, étnicos, de género, entre otras motivaciones, conllevan a fortalecer la cohesión social. Es por ello, que la educación constituye la base de la inclusión.

A través de la educación, la sensibilización, la accesibilidad y el fomento de la representación, la escucha activamente, la alianza y la colaboración, se puede proporcionar información acerca de la diversidad, los derechos humanos, la importancia de la participación activa, en aras de que todos tengan acceso a la información, la creación de espacios donde las personas se sientan cómodas y la alianza entre organizaciones, gobiernos, escuelas y comunidades pueden ampliar el impacto de las iniciativas inclusivas (Unicef, 2024). Siguiendo esta línea de pensamiento, la educación es el medio más sublime para educar en respeto, cultivar valores, fomentar comportamientos ante determinadas situaciones, así como para lograr una inclusión desde edades tempranas. Por otro lado, las estrategias comunicativas pueden jugar un papel crucial en la promoción de la cohesión social, al facilitar el diálogo, la empatía y la resolución de conflictos. En este sentido, es importante explorar y desarrollar estrategias comunicativas efectivas que permitan fortalecer la cohesión social y promover una sociedad más justa y equitativa.

La participación comunicativa conduce a la toma de decisiones, a través del intercambio y el diálogo, pero además se deben crear espacios donde se garantice el acceso de las personas a los recursos digitales disponibles, teniendo en cuenta que la

promoción de la diversidad y la cooperación es crucial en la búsqueda de cohesión social. Otro aspecto importante en este entorno es promover la inclusión de las personas migrantes, en un ambiente comunicativo de respeto y confianza. Este proceso no puede llevarse a vías de hecho si no se trabaja en conjunto. Las instituciones educativas y gubernamentales deben unirse para que, de conjunto con la comunidad, puedan tener un amplio impacto en la inclusión y en la cohesión social.

3.9 Programas de Mentoría y Redes de apoyo: vinculación entre migrantes y comunidades locales para facilitar la integración

La mentoría juega un papel fundamental en el desarrollo personal de los jóvenes, especialmente en aquellos que han migrado o buscan refugio en un nuevo país. Al brindar apoyo emocional y orientación, estos programas les permiten fortalecer su autoestima (Koilara, S., et. al., 2024) y facilitar su proceso de adaptación a un entorno desconocido. Para los migrantes, no se trata solo de aprender sobre el sistema educativo, sino también de encontrar su lugar dentro de la sociedad. La mentoría fomenta la confianza en sí mismos y les da herramientas para integrarse mejor, promoviendo la cohesión social y el sentido de pertenencia en su nuevo hogar. Además, estos programas no solo benefician a los jóvenes migrantes, sino también a las

comunidades que los reciben. A través de actividades interactivas y espacios de convivencia, se crean lazos entre locales y recién llegados, lo que facilita la integración y el respeto mutuo.

Cuando la sociedad de acogida está dispuesta a abrir sus puertas y compartir sus recursos culturales y sociales, se genera un ambiente más inclusivo y accesible. Esto no solo impacta en la educación y el empleo, sino que también garantiza que los migrantes tengan acceso a servicios esenciales y puedan participar activamente en la vida comunitaria. Es por eso que la vinculación entre migrantes y las comunidades locales viste de gran importancia, porque ayuda a construir confianza y se crea un entorno accesible de familiaridad mutua, para que los migrantes puedan adaptarse y acceder a los recursos lingüísticos, culturales y sociales, solo así, a través de estos programas de mentoría se puede promover la diversidad, la inclusión y la cooperación entre las personas de la comunidad.

El apoyo de instituciones como gobiernos locales, medios de comunicación, agencias gubernamentales es fundamental para promover y facilitar los esfuerzos constructivos, para fortalecer relaciones intergrupales (IOM LAC, 2021). Estas redes de apoyo pueden estar compuestas por vecinos, familiares, miembros de la comunidad, colegas de trabajo, compañeros de

actividades deportivas, religiosas o educativas (ACNUR, 2023). Las redes de apoyo revisten gran importancia en este contexto porque facilitan la vinculación, y sobre todo que las personas, como migrantes en un ambiente de confianza, se sientan parte de la comunidad con más seguridad y puedan aportar al desarrollo de la sociedad su cultura, idioma y costumbres. O sea, es una manera de hacerlos sentir incluidos, pudiendo compartir la diversidad de sus culturas, a través del diálogo y las actividades que se realizan en los programas de mentoría.

En resumen, los programas de mentoría y las redes de apoyo sirven de apoyo para facilitar la integración de los migrantes en su nuevo entorno. Les brindan orientación, seguridad y sentido de pertenencia. No obstante, la verdadera inclusión va más allá del acompañamiento individual, pues requiere de espacios donde se fomente el intercambio cultural y la convivencia. Asimismo, los festivales y actividades artísticas juegan un papel clave, ya que permiten celebrar la diversidad, generar conexiones genuinas y fortalecer los lazos entre migrantes y comunidades locales.

3.10 Espacios de encuentros interculturales: Festivales, actividades artísticas y deportivas que fomentan la convivencia

Los procesos migratorios son fenómenos mediante los cuales miles, e incluso millones, de personas se trasladan de un lugar a otro, creando transformaciones sociales, económicas y culturales, pues los mismos llegan a las comunidades de acogida desconociendo la cultura, la política, los procesos administrativos, las tradiciones y costumbres del lugar. Por ello, la sociedad se transforma con la llegada de nuevos vecinos étnicamente diferentes, emergiendo la necesidad de una gestión de la diversidad cultural para hacer del fenómeno migratorio un proceso beneficioso para todo el conjunto de la población, (Puertas Loperena, C., et. al., 2016). Por tal motivo, en la convivencia intercultural juega un papel fundamental los espacios de encuentro de la diversidad cultural, que no es más que toda asociación o grupos de personas que intentan promover la comunicación, las relaciones culturales y la colaboración, a través del intercambio respetuoso y amistoso. Un ejemplo de espacio de encuentro se observa en la escuela intercultural, que no deja de ser un espacio para el encuentro del otro y una oportunidad para ampliar el conocimiento de sí mismo.

El reto en este proceso es que la educación intercultural garantice el diálogo y el intercambio de experiencias (Barrios Devia, B.E., 2019) y saberes entre diferentes sectores de la

sociedad. De acuerdo con lo antes expuesto, los espacios de encuentros culturales mediante el diálogo y actividades artísticas y deportivas fomentan la convivencia y los canales de comunicación entre la diversidad cultural presente en las comunidades. Los talleres, charlas, barrios-debates, y campañas de sensibilización en estos espacios de encuentros contribuyen a construir puentes de accesibilidad, inclusión e implica promover la diversidad en los espacios de encuentros interculturales. La tensión producida por la diversidad presente en el ámbito educativo y en la sociedad debería ser resuelta a través de un proceso educativo basado en el encuentro intercultural (Ponzoni, F., 2014). Ello significa que la diversidad en el ámbito educativo y en la sociedad puede generar tensiones que deben abordarse mediante un enfoque educativo que promueva el diálogo y el intercambio entre culturas, fomentando así un verdadero encuentro intercultural y el desarrollo de las conexiones sociales interculturales fortaleciendo su autoestima y sus habilidades personales.

Los festivales, las actividades artísticas y deportivas que fomentan la convivencia ayudan a que diferentes culturas se encuentren y se entiendan mejor, creando lazos entre las personas. No obstante, más allá de estos espacios, resulta un aliciente que la comunidad se involucre de manera activa en la

construcción de una sociedad más inclusiva, aportando cada cual su granito de arena en esta edificación. Aquí es donde el voluntariado y la participación ciudadana marcan la diferencia, porque permiten que tanto migrantes como locales trabajen juntos en proyectos que beneficien a todos y refuercen no solo la inclusión y la cohesión, sino también la convivencia armónica.

3.11 El voluntariado y la participación ciudadana: iniciativas colaborativas para la construcción de una sociedad inclusiva

En una comunidad intercultural, que goza de espacios de encuentros y grupos de personas asociadas independientemente de su cultura y diversidad, donde impera el respeto y el sentido de ciudadanía, la acción solidaria propicia el bienestar de todos los miembros de la comunidad. Es por esta razón que el voluntariado juega un papel crucial en la participación ciudadana. El voluntariado es entendido como un instrumento clave para fomentar la inclusión y la interculturalidad en entornos con alta diversidad cultural. Consiste en la participación activa de personas, tanto docentes como estudiantes y miembros de la comunidad, en iniciativas que apoyen la integración de niños y jóvenes migrantes en el sistema educativo. El voluntariado es un proceso socio-educativo, un estilo de vida, basado en una espiral dinámica de formación-reflexión-acción, (InteRed, 2023). Por otro lado, el voluntariado

es calificado como una herramienta de participación ciudadana, (VNU, 2011).

Esta herramienta puede tomar muchas formas como programas de tutoría, acompañamiento escolar, enseñanza del idioma local o actividades extracurriculares que fomenten la convivencia y el aprendizaje mutuo. Su objetivo es reducir barreras lingüísticas, emocionales y sociales, ayudando a que los estudiantes migrantes se sientan bienvenidos y tengan las mismas oportunidades de desarrollo académico y personal. De acuerdo con lo expresado por varios autores, el voluntariado es una forma de acción social basada en conductas de colaboración, ayuda y solidaridad, visibles en la historia de la humanidad desde siglos atrás (Castillo Rocha, C., et. al., 2024). Es un hecho que el voluntariado ofrece la oportunidad para ampliar la participación ciudadana en la comunidad, igualmente, beneficia a toda la comunidad educativa, ya que fomenta valores como la solidaridad, el respeto y la empatía. Contribuye a la resolución de diversas problemáticas, además las personas jóvenes expresan que su participación enriqueció su desarrollo personal, los llevó a adquirir información y aprendizaje significativos, a generar vínculos interpersonales valiosos, y desarrollar habilidades de comunicación en equipo.

En este sentido, los jóvenes voluntarios son actores de un cambio social al crear vínculos interpersonales en espacios públicos de participación ciudadana, creando una comunidad inclusiva con diversas formas de organización, donde impera el diálogo, el acompañamiento y el intercambio cultural. Es evidente que la labor del voluntariado es crucial y multiplicadora, ya que con dedicación y cercanía logran motivar y sostener procesos personales y grupales de verdadera transformación (InteRed, 2023). El apoyo del gobierno al voluntariado, a través de sus ministerios tiene como objetivo unir esfuerzos y recursos, así como aumentar la incidencia en las políticas públicas, lo que implica la interrelación entre todos los sectores de la comunidad y el voluntariado en la prestación de servicios básicos y la conformación de políticas públicas que ayudan al desarrollo de la sociedad.

A modo conclusivo, se puede observar que el voluntariado y la participación ciudadana son fundamentales para apoyar la integración de los migrantes en el entorno educativo y social, sin embargo, estos esfuerzos necesitan ir de la mano con acciones más amplias y estructuradas. Si realmente se persigue lograr una inclusión real y sostenible, es esencial que las instituciones y el Estado implementen políticas que faciliten el acceso a la educación, el empleo y otros derechos básicos. Se debe tener

presente que, mediante estrategias institucionales bien diseñadas, se pueden eliminar barreras y garantizar que los migrantes tengan oportunidades equitativas para desarrollarse y contribuir activamente a la edificación de una sociedad más justa.

3.12 Estrategias institucionales y políticas para la inclusión de migrantes

La inclusión de migrantes en una sociedad de acogida representa un desafío creciente, teniendo en cuenta que las migraciones cada día son más crecientes. La migración no sólo afecta la vida de los individuos, sino también transforma las dinámicas sociales en las comunidades receptoras, poniendo de relieve la necesidad de políticas educativas inclusivas y efectivas (Ibarra de Leguizamón, A. C. E. et. al., 2024). Es decir, la llegada de migrantes no es solo repercute en un cambio para sí mismos, sino también para la comunidad que los recibe. A medida que las ciudades crecen y se diversifican; por esta razón la convivencia entre distintas culturas se vuelve un reto cada vez mayor. Debido a ello, resulta fundamental contar con políticas educativas que realmente ayuden a integrar a los migrantes, asegurando que tengan acceso a oportunidades y que puedan adaptarse sin dificultades. No se trata solo de aceptar a quienes llegan, sino de construir una sociedad donde todos puedan

desarrollarse juntos. Asimismo, la implementación de estrategias y políticas dirigidas hacia la inclusión de migrantes reviste un papel primordial para ayudar a mitigar los efectos de la exclusión y, a la vez, fomentar competencias interculturales y políticas de apoyo como becas y programas de tutorías para la atención eficiente de las necesidades crecientes de todos los estudiantes. Estas estrategias institucionales y políticas facilitan la generación de confianza entre los individuos, mayores grados de cohesión social y, por supuesto, una convivencia pacífica en las comunidades, (IOM LAC, 2021). Además, conlleva a la necesidad de crear programas o estrategias de inclusión en aras de lograr la participación de los migrantes en la sociedad, sin perder de vista que la interacción de los migrantes en estos contextos puede favorecer la confianza.

3.13 Políticas públicas de inclusión: Acceso a derechos fundamentales como educación, salud y empleo

La implementación de políticas públicas ayuda a promover el acceso a derechos fundamentales como la educación, la salud y el empleo. En un entorno con alta migración estas estrategias públicas son relevantes porque se enfocan en reducir las barreras que limitan la accesibilidad a los servicios públicos de educación, empleo y salud. Es por esta razón, que las políticas inclusivas se refieren a gestión, liderazgo educativo y

colaboración, desarrollo profesional, disponibilidad, organización de recursos y de tiempo que realiza la institución frente al avance de una educación inclusiva (Ministerio de educación del Ecuador, 2011). Esta definición de política inclusiva en el campo de la educación, señala cómo un modelo de enseñanza inclusivo puede a través de la gestión administrativa, el liderazgo, la organización de recursos y tiempo conocer la situación actual en cuanto a la calidad de la enseñanza, la accesibilidad a las instituciones docentes y la atención a la diversidad cultural en las aulas. De igual manera, abarca la atención a los valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y la valoración de la convivencia y diversidad. La integración educativa de estudiantes migrantes representa uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos a nivel mundial (Ibarra de Leguizamón, A. C. E. et. al., 2024).

Los hallazgos muestran que, al abordar temas de salud y trabajo para personas migrantes, todavía existen obstáculos que dificultan el proceso de adaptación. Lo justo sería que los sistemas de salud incluyeran sus necesidades desde el principio, que pensarán en ellos al momento de planificar, financiar y ejecutar los programas, pero en la práctica esto casi nunca sucede. Muchas veces, lo que se evidencia detrás de esta

enramada es una combinación de leyes discriminatorias y actitudes llenas de prejuicios que los excluyen como si no tuvieran derecho alguno (ACNUDH, 2020). La Organización Mundial de la Salud (OMS) lo dice claro cuando clama: todas las personas, sin importar su origen, tienen derecho a una atención de salud de calidad y sin ser discriminadas. Sin embargo, en muchos lugares, sobre todo en contextos humanitarios o con pocos recursos, (Ibarra de Leguizamón, A. C. E., et. al., 2024) ese derecho se vuelve algo difícil de alcanzar. Sobresale la falta de medicamentos (OMS, 2022), pocos centros de atención, largas distancias para llegar y, muchas veces, ni siquiera hay información clara sobre cómo acceder a los servicios. Todo esto hace que, aunque los derechos están escritos en la normativa, en la vida real muchos migrantes siguen quedando fuera.

La inclusión laboral es otro aspecto que se ve limitado para los migrantes. Aunque las políticas públicas en este ámbito buscan garantizar acceso e inclusión, a través de la regularización del estatus migratorio, homologación de títulos y certificaciones, así como la promoción de programas de capacitación y el acceso a servicios de empleo (OMS, 2022), aún subsisten desafíos como la discriminación, obstáculos burocráticos, malas condiciones de trabajo, que afectan a los migrantes. Debido a ello, las políticas públicas para este sector

deben tener un marcado carácter inclusivo y se requiere de la colaboración de factores desde el gobierno, organizaciones sociales hasta la sociedad en general. El objetivo es que estas sean integrales y promuevan el acceso a la educación, salud y empleo a los inmigrantes. Una vez que se reconocen los derechos básicos de las personas migrantes a través de políticas públicas, el siguiente paso clave es trabajar en el cambio de mentalidades. No basta con garantizar el acceso a salud, educación o trabajo si aún persisten prejuicios, estigmas y actitudes discriminatorias. Emerge como una orden imperativa impulsar acciones que apunten directamente a combatir la xenofobia y la discriminación, creando conciencia y promoviendo una convivencia más respetuosa. Aquí es donde entran en juego las campañas de sensibilización y todas aquellas iniciativas que celebran la diversidad como un fenómeno que enriquece a todos.

3.14 Acciones para combatir la discriminación y la xenofobia

3.14.1 Campañas de sensibilización y promoción de la diversidad

Actualmente es tendencia la alta migración, la discriminación y la xenofobia. Están presentes como inconvenientes a superar en el entorno mundial, barrera ésta dirigida a un diverso grupo de personas y, entre ellas, destacan los migrantes; quienes se ven limitados en el acceso a derechos tan fundamentales como la

educación, salud, vivienda y empleo. Para combatir este flagelo que azota a la humanidad se han diseñado diversas acciones, campañas de sensibilización y promoción de la diversidad. Los países deben perseguir fervientemente la prevención y eliminación de acciones de discriminación, sea cual fuere el motivo, también están llamados a reforzar las garantías constitucionales, y además deben fomentar la formación profesional, la protección ante desempleo, igual salario por trabajo igual y al acceso a un empleo digno.

Tener en cuenta los derechos fundamentales es reconocer el derecho a la igualdad y la no discriminación. Ello supone la necesidad de acciones concretas para combatir la discriminación y la xenofobia, tanto en las escuelas, comunidad o en cualquier parte de la sociedad, estas acciones están enfocadas a contrarrestar el discurso de odio, a revisar políticas gubernamentales, promover el diálogo y actividades de inclusión, colaborar con aquellas iniciativas que vayan en contra de la discriminación, y la capacitación de los docentes en temas de inclusión y diversidad cultural. Sin embargo, es crucial tomar medidas concretas en esos aspectos como: impulsar el intercambio, la cooperación y la coordinación regional de políticas sociales locales de combate al racismo, la discriminación y la xenofobia, (Coalición LAC, 2006).

Por otro lado, se puntualizan disposiciones que se están tomando como medidas enfocadas en combatir la discriminación. Entre ellas cabe resaltar las leyes y políticas sobre este tema específico, planes de acción integrales a nivel nacional, educación y concienciación, y el procesamiento de quienes cometen actos racistas (ACNUDH, 2020). Acciones que están encaminadas a la sensibilización y la promoción de la diversidad cultural; por ende, es indispensable la difusión de mensajes positivos en los medios de comunicación, analizar los materiales educativos, promover diálogos y actividades culturales en la sociedad, así como revisar las políticas gubernamentales, enmendar, perfeccionar o anular aquellas leyes que puedan llegar a perpetuar la discriminación. Después de abordar la importancia de frenar la discriminación y promover la diversidad, también se debe tener presente lo práctico. En este sentido es viable reflexionar en cuanto a ¿cómo lograr que los migrantes realmente se integren en la vida diaria? Aquí es donde entran en juego las alianzas entre el gobierno, las empresas y la sociedad civil. Si todos empujan para el mismo lado, se pueden generar oportunidades reales como empleos, emprendimientos y programas que no solo ayudan a los migrantes a salir adelante, sino que también enriquecen a la comunidad.

3.15 Alianzas entre gobierno, empresas y sociedad civil

3.15.1 Programas de integración laboral y emprendimiento para inmigrantes

Las alianzas entre el gobierno, las empresas y la sociedad civil son fundamentales para fomentar la inclusión y la interculturalidad en un contexto con alta migración. Estas alianzas permiten combinar recursos y esfuerzos para abordar los desafíos y oportunidades que plantea la migración. El gobierno puede proporcionar políticas y regulaciones favorables, mientras que las empresas pueden ofrecer oportunidades laborales y de capacitación. La sociedad civil, por su parte, puede brindar apoyo y orientación a los inmigrantes, ayudándolos a adaptarse a su nuevo entorno. La clave para un futuro inclusivo y respetuoso de la interculturalidad radica en la integración y protección de quienes han tenido que abandonar su hogar en busca de un mejor porvenir, (Fundación Juntos Se Puede, 2024). En la región Latinoamericana, sobresale la institución Fundación Juntos Se Puede como un ejemplo en Colombia de colaboración con organismos, tanto locales como internacionales, en el apoyo, promoción de integralidad en la sociedad. Su colaboración se realiza a través de servicios básicos como la salud y la educación, o sea, permite a los migrantes el acceso a la salud, empleo digno y una mejor calidad de vida.

Por otro lado, entre las estrategias institucionales y las políticas de inclusión de migrantes se encuentran los proyectos de la alianza entre gobierno, empresas y sociedad, enfocadas en la integración laboral, la inclusión cultural y en el emprendimiento para la población migrante. Las políticas y los programas desempeñan un papel importante en el apoyo de emprendimiento de y para los migrantes en la eliminación de los obstáculos a los que se enfrentan para participar en actividades económicas (ACNUR, 2018). El Acto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) afirma que la alianza formada entre gobierno, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y el sector privado puede ser una herramienta eficaz en el apoyo a las actividades de emprendimiento de los migrantes y refugiados. Dicho organismo internacional en acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) unieron esfuerzos, con la finalidad de garantizar soluciones integrales y facilitar la protección de las personas refugiadas y migrantes en cuanto al respeto a la accesibilidad a un trabajo decente y digno. También busca la colaboración estrecha con el gobierno y organizaciones de empleadores y trabajadores para la creación y adaptación de políticas, programas y servicios necesarios (ACNUR, 2021). Estas alianzas fortalecen el vínculo entre los factores de la

sociedad y de los organismos internacionales para perfeccionar los servicios y el intercambio de propuestas a fin de mejorar la inclusión de los migrantes y la protección social de los mismos.

Los programas de integración laboral y emprendimiento para inmigrantes son una estrategia efectiva para fomentar la inclusión y la interculturalidad. Estos programas pueden incluir capacitación laboral, mentoría y apoyo para el emprendimiento, lo que permite a los inmigrantes desarrollar habilidades y competencias para insertarse en el mercado laboral. Además, son de suma importancia en la promoción de la diversidad y la inclusión en el lugar de trabajo, lo que puede tener un impacto positivo en la productividad y la innovación. Al apoyar el emprendimiento de los inmigrantes, también se puede fomentar la creación de negocios y empleos, lo que contribuye al crecimiento económico y social de la comunidad.

3.16 Conclusiones del capítulo tres

En un mundo cada vez más diverso y susceptible a cambios, la Educación juega un papel fundamental en la construcción de sociedades más inclusivas e interculturales. Las conclusiones de este trabajo reflejan la urgencia de implementar estrategias activas que promuevan la inclusión y la interculturalidad en sociedades con alta migración. La educación no solo debe ser vista como un derecho fundamental, sino también como una

herramienta clave para integrar a quienes llegan en busca de nuevas oportunidades. Se ha demostrado que cuando las comunidades educativas adoptan metodologías participativas y fomentan el respeto por la diversidad, se crean ambientes más equitativos y enriquecedores para todos. No basta con abrir las puertas de las escuelas a los niños migrantes; es necesario generar espacios donde se sientan parte activa del proceso de aprendizaje, respetando sus raíces culturales y promoviendo la convivencia armoniosa con el resto de la comunidad estudiantil. Por otro lado, la integración de los migrantes no puede recaer únicamente en las escuelas. Se requiere el esfuerzo conjunto de las instituciones, la comunidad y el Estado para superar las barreras estructurales que aún dificultan la verdadera inclusión. La formación docente en temas interculturales, la adaptación de materiales educativos y el diseño de políticas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades, son pasos esenciales que dejan mucho que desear. Además, la creación de redes de apoyo y espacios de diálogo entre migrantes y locales fortalece el tejido social, convirtiendo la diversidad en un motor de crecimiento para la sociedad. En definitiva, incluir y valorar la multiculturalidad no sólo beneficia a quienes migran, sino a toda la sociedad. La educación debe ser el puente que posibilite la construcción de una convivencia más justa, donde las diferencias

culturales sean vistas como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento mutuo, en lugar de una barrera.

Se constata que, en la comunidad, las estrategias activas fortalecen la cohesión social, a través de las redes de apoyo, los espacios de encuentros, la vinculación con migrantes y comunidades, los proyectos con sentido colaborativos y otros programas inclusivos. En pocas palabras, las estrategias activas ayudan a crear lazos entre migrantes y demás miembros de la sociedad de acogida. Se demuestra de la misma manera que en las esferas institucional y política, es imprescindible la aplicación de políticas públicas de inclusión que permitan accesibilidad y protección a derechos fundamentales como educación, salud y empleo, siendo indispensable, por demás, la toma de acciones para combatir la discriminación y la xenofobia. Debido a ello, las campañas de sensibilización y promoción de la diversidad juegan un rol fundamental al asegurar el acceso equitativo y sin discriminación. Queda fehacientemente expuesto que las estrategias activas son efectivas, una vez que se logra integrar la alianza entre gobierno, empresas y sociedad civil. Siendo aún más eficaces si se promueven programas o proyectos de integración laboral y emprendimiento para inmigrantes. O sea, la colaboración entre estos sectores de la sociedad es primordial para fomentar la inclusión y la interculturalidad.

Las estrategias activas pueden ser efectivas para promover la diversidad cultural y reducir la discriminación. En este sentido, se recomiendan varias estrategias. A decir: las instituciones educativas deben priorizar la inclusión y la interculturalidad en sus prácticas educativas, los docentes deben recibir capacitación y apoyo para diseñar estrategias efectivas en aras de promover la inclusión y la interculturalidad, las instituciones educativas deben crear un entorno acogedor y respetuoso para todos los estudiantes, promoviendo la diversidad cultural y reducir la discriminación y deben crear oportunidades para que los estudiantes se involucren en actividades interculturales. Además, se recomienda tener en cuenta este trabajo para futuras investigaciones acerca de la temática, toda vez que estas estrategias aplican a contextos escolares de diferentes niveles, siempre teniendo en cuenta las características de cada curso, puede servir de preparación para las canteras del sistema educacional y de base para nuevas líneas de investigación.

En resumen, la investigación realizada en este trabajo muestra que la inclusión y la interculturalidad son fundamentales para crear un entorno educativo acogedor y respetuoso. Los resultados sugieren que las instituciones educativas y los docentes deben priorizar la inclusión y la interculturalidad en sus prácticas educativas. Algunas de las

estrategias efectivas identificadas en este trabajo incluyen la creación de un entorno acogedor y respetuoso, la promoción de la diversidad cultural, la reducción de la discriminación y la creación de oportunidades para que los estudiantes se involucren en actividades interculturales, lo que incide directamente en un mejor rendimiento académico y en una reducción de la deserción escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUDH. (2020). Guía: ¿Cómo podemos combatir el racismo?.

<https://www.ohchr.org>

ACNUDH. (2020). Migración y derechos humanos.

<https://www.ohchr.org>

ACNUR. (2018). Guía informativa sobre políticas de emprendimiento para personas migrantes y refugiadas.

<https://www.acnur.org>

ACNUR. (2021). ACNUR y OIT promoverán la integración laboral de las personas refugiadas, migrantes y sus comunidades de acogida en Ecuador.

<https://www.acnur.org>

ACNUR. (2023). Redes de apoyo facilitan la protección e integración de personas refugiadas en Ecuador.

<https://www.acnur.org>

Altamirano-Cartagena, Z. I., Peñafiel Obando, S. G., Isidro Manobanda, L., Cedeño Jama, K. E., & Chicaiza Chimarro, A. L. (2024). Importancia de una visión intercultural en el

aula: Reflexiones sobre el fenómeno en la educación superior pública en América Latina. Revista Retos de la Ciencia. <https://acortar.link/iyDBIw>

Azorín Abellán, C. M. (2018). El aprendizaje cooperativo como respuesta inclusiva para atender a la diversidad. Universidad de Murcia. <https://acortar.link/0nBHg3>

Banegas, D. (2024). Learning together: Collaborative practices in Latin American classrooms. British Council. <https://acortar.link/POGvQs>

Barrios Devia, B. E. (2019). Educación intercultural ¿un espacio de encuentro o un campo de luchas? Revista Nuestra América, 7(14), 102–127. <https://www.redalyc.org>

Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S. R., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., ... Jandrić, P. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. Asian Journal of Distance Education, 18(1), 53–130. <https://acortar.link/LRRGyK>

Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Llorente-Cejudo, M. C., & Palacios-Rodríguez, A. (2024). Formación del profesorado en IA: desafíos para su integración educativa.

- Revista de Educación a Distancia (RED), 24(75).
<https://acortar.link/iFPNbU>
- Castillo Rocha, C., Quiroz Carrazana, R., & Cortes Campos, R. L. (2024). Voluntariado y participación. El involucramiento y experiencia de jóvenes en un Proyecto Social Comunitario en Yucatán, México. *Mediaciones*, 32(20), 78–95.
<https://acortar.link/731RYe>
- Cevallos, M., & Chiriboga, S. (2020). Inclusión educativa en Ecuador: avances, tensiones y desafíos. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 338–345.
<https://acortar.link/LrNtKs>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 38. <https://acortar.link/73VpIR>
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... Vayena, E. (2018). AI4People – An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://acortar.link/PPOh9x>
- Fundación Juntos se puede. (2024). Colombia y la migración venezolana: retos, cifras y políticas para el futuro.
<https://www.juntossepuede.co>

- García-Peñalvo, F. J. (2023). La inteligencia artificial generativa en educación: Implicaciones para la evaluación del aprendizaje. *Education in the Knowledge Society*, 24, e31273. <https://acortar.link/tUZVjF>
- García, R., & López, F. (2019). Cooperación y diversidad cultural en aulas latinoamericanas: una revisión crítica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 74–89. <https://acortar.link/0wJYzG>
- Gómez-Mendoza, M., & Arroyo-Gutiérrez, C. (2024). Educación inclusiva en Ecuador: Una revisión histórica y crítica de sus fundamentos. *Revista Alteridad*, 19(1), 45–56. <https://acortar.link/2Z2UCS>
- GPEKIX. (2022). Guía para adaptación de los productos a contextos multiculturales y multilingüísticos. Global Partnership for Education-Knowledge and Innovation Exchange. <https://www.gpekix.org>
- Guaita Oña, J. E. (2024). Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec>
- Hernández Pico, M., & Samada Grasst, E. (2021). Inclusión educativa en Ecuador: Tensiones, políticas y prácticas. *Revista Cátedra*, 4(2), 56–72. <https://acortar.link/8YEm1K>

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Ibarra de Leguizamón, A. C. E., & Leonardo Leguizamón, A. (2024). Estrategias de apoyo para la inclusión de estudiantes migrantes en la Educación Superior. Un análisis de prácticas exitosas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 3130. <https://acortar.link/Lecdq0>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). Resultados del Censo de Población y Vivienda 2022. <https://acortar.link/FFtmSP>
- InteRed. (2023). El voluntariado expresión de participación ciudadana y transformación social. <https://intered.org>
- IOM LAC. (2021). 7 recomendaciones para promover la inclusión de las personas migrantes en las comunidades receptoras a través de las actividades sociales y culturales. Organización Internacional para las Migraciones en América Latina y el Caribe. <https://iac.iom.int>
- Jaramillo Martínez, M. I., Jaramillo Graciela, L., Quispillo, M., Saransig Amada, L., & Mayancela Rosaura, N. (2024). Metodologías activas y participativas en el aula diversa.

Retos de la Ciencia, Ed. Esp., 73–85.

<https://acortar.link/iyDBIw>

Jiménez, L., & Molina, V. (2020). Cooperación y habilidades socioemocionales en contextos escolares diversos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(27), 31–48. <https://acortar.link/jMsSxY>

Koilara, S., Tulu Mekonnen, G., Deller, B., Arinaitwe, G., Kezabu, K., Swabey, K., & Kember, D. (2024). Implementación de un programa de mentoría para migrantes y refugiados a través de la investigación-acción. *Revista Heliyon*. <https://acortar.link/aqpBnU>

López Fernández, V. (2023). El valor de la formación docente para atender a la diversidad y facilitar la inclusión educativa. *Universidad Internacional de La Rioja*. <https://www.unir.net>

López, M., & Velasco, K. (2022). Interculturalidad crítica en la educación ecuatoriana: retos para la docencia. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 33, 249–272. <https://acortar.link/sqcytR>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

- Marín-Suelves, D., Gabarda Méndez, V., & Ramón-Llin Mas, J. A. (2022). Análisis de la competencia digital en el futuro profesorado a través de un diseño mixto. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://acortar.link/4nXNPg>
- Matos Pineda, M. L. (2016). Docencia y diversidad cultural. Universidad de Guadalajara. México, *Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-21. <https://www.redalyc.org>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía de Educación Inclusiva. <https://acortar.link/k6TVQL>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). <https://acortar.link/auegwI>
- Naranjo, M., & Gaona-Soto, E. (2021). Retos de la inclusión educativa en instituciones de educación media del Ecuador. *Revista Conrado*, 17(81), 120-129. <https://acortar.link/oItVv0>

- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the 2021 ACM Conference on International Computing Education Research*, 1–10. <https://acortar.link/FaKJql>
- OMS. (2022). Salud de los refugiados y migrantes. Organización Mundial de la Salud. <https://acortar.link/ZOsyqC>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad. <https://acortar.link/ViJLr>
- Paredes, M., & Salazar, L. (2023). Diversidad cultural, discriminación y convivencia escolar en Ecuador: análisis desde la investigación educativa. *Puce Investigación Educativa*, 8(2), 33–50. <https://acortar.link/jJC6Ej>
- Pino, A., & Cruz, J. (2021). Inclusión educativa y derechos culturales: aprendizajes desde comunidades indígenas de la Sierra ecuatoriana. *Revista Educación y Desarrollo*, 59, 1–10. <https://acortar.link/wKBVKv>
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación cultural. *Educ. Educ.*, 17(3), 537–553. <https://acortar.link/GyHEoB>

- Porro Mendoza, S. (2014). La inclusión social como proceso. Estrategias comunitarias una alternativa para lograrla. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 2(3), 45–53. <https://acortar.link/ZBM9P3>
- Puertas Loperena, C., Erasmo Moretin, I., & González Calvo, N. (2016). Los espacios de encuentros interculturales entre mujeres como herramienta para la configuración de un tejido social cohesionado. <https://dialnet.unirioja.es>
- Rojas Ruiz, G. (2023). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Revista Aldaba, 29, 71–88. <https://dialnet.unirioja.es/ser>
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital technologies and the future of education: Towards ‘non-stupid’ optimism. Learning, Media and Technology, 48(2), 133–146. <https://acortar.link/FrBqSZ>
- UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. UNESCO. <https://acortar.link/fFHvzd>
- UNESCO. (2024). Habilidades socioemocionales para la inclusión: Orientaciones para sistemas educativos. <https://acortar.link/wOleuL>

- UNESCO. (2024). Interculturalidad y educación en América Latina: Avances y desafíos. <https://acortar.link/wOleuL>
- UNICEF. (2024). Fortaleciendo la participación inclusiva: Estrategias para un mundo inclusivo. <https://www.unicef.org>
- UNICEF. (s.f.). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. <https://acortar.link/RLQupm>
- Vera Herrera, L., López, J., & Calapiña, A. (2025). Aprendizaje cooperativo e inclusión en aulas diversas de la Sierra ecuatoriana. *Innova Research Journal*, 10(1), 112-130. <https://acortar.link/Jmnwg7>
- Verez-Miranda, M. J., San Andres-Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(9), 5-27. <https://www.redalyc.org>
- VNU. (2011). Encuentro del sector voluntario impulsa debate sobre desarrollo en América Latina. United Nations Volunteers. <https://www.unv.org>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 25-35. <https://acortar.link/0IDWVR>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). A systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://acortar.link/CDjune>

Autores



Nancy del Carmen Chacón Yandún

Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, coautora de la obra Metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo en la asignatura de Ciencias Sociales en bachillerato, y Estrategias de aprendizaje entre iguales en aulas diversas: un enfoque descriptivo.



Santiago Samuel Arteaga Ruiz

Magister en Educación Básica. Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Comercio y Administración. Universidad Central del Ecuador. 10 años de experiencia en el ámbito educativo. Docente de la Escuela de Educación Básica “Valencia Herrera”



Monica Elizabeth Maldonado Aules

Licenciada en Docencia en secretariado, docente en Lengua y Literatura. Estudio actual en Universidad Bolivariana del Ecuador, Maestría en Educación con Mención en enseñanza de Lengua y Literatura.



Cecilia Rosaura Galarza Quishpe

Magíster en Educación Básica. Universidad Estatal de Milagro. Ingeniera Comercial. Universidad Nacional de Loja. Ecuador.



Leidy Susana Cadena Morales

Magister en Pedagogía Mención Docencia e Innovación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación Básica. Universidad de Cuenca. 21 años de experiencia en el ámbito educativo. Docente de la Escuela de Educación Básica “Jesús Ordoñez Grijalva”



Elías Hernando Chulde Zhirve

Magister en Administración Educativa. Universidad UTE. Licenciado Ciencias y Letras de la Educación. Universidad Técnica de Ambato. 11 años de experiencia en el ámbito educativo.



Gladys María Farinango Guagrilla

Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Ciencias Sociales. Autora de la obra Metodologías Activas para Potenciar el Aprendizaje Significativo en la Asignatura de Ciencias Sociales en Bachillerato.



Olga María Acaro Calva

Magíster en Educación Básica. Universidad Estatal de Milagro. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Comercio y Administración. Universidad Central Del Ecuador. Experiencia laboral en el ámbito educativo 12 años. Actualmente laboro en la Escuela de Educación Básica Fiscal “Valencia Herrera”



Nelly Rocio Rosero Chulde

Es Magister en Administración Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesor de Básica Superior en el Área de Estudios Sociales. Actualmente es docente de la Unidad Educativa Fiscal "Tres de Diciembre" de Quito Ecuador.



ALFABETIZACIÓN INTEGRAL EN IA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA

La educación contemporánea se encuentra en una encrucijada histórica. El avance vertiginoso de la inteligencia artificial, sumado a las dinámicas de la globalización y los complejos flujos migratorios, exige una redefinición profunda de los roles de docentes y estudiantes. Ya no basta con el dominio puramente técnico de las herramientas digitales; el verdadero desafío del siglo XXI radica en formar ciudadanos críticos, creativos y profundamente comprometidos con la equidad social.



ISBN: 978-9907-9509-6-0



9 789907 950960

