



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

**INTEGRACIÓN DE SABERES ANCESTRALES MEDIANTE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE EN ESCUELAS FISCALES.**

Autores:

Lic. Aida Cristina Puma Usuña
Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos

Tutor:

Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos

Milagro, año 2026

Resumen

La integración de los saberes ancestrales constituye un componente fundamental de la Educación Intercultural Bilingüe, debido a su contribución al reconocimiento de la diversidad cultural, la contextualización del aprendizaje y el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. El objetivo de la investigación fue analizar la integración de los saberes ancestrales mediante la Educación Intercultural Bilingüe en una escuela fiscal. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por 74 participantes, distribuidos en 67 estudiantes y 7 docentes, trabajándose mediante un procedimiento censal. La información se recopiló mediante cuestionarios estructurados con escala Likert y se procesó utilizando estadística descriptiva y el coeficiente rho de Spearman. Los resultados mostraron que el 50,7 % de los estudiantes ubicó la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en un nivel medio y el 31,3 % en un nivel alto. La integración de saberes ancestrales presentó igualmente predominio del nivel medio (49,3 %), seguido del alto (31,3 %). El fortalecimiento de la identidad cultural alcanzó un 52,2 % en nivel alto, mientras que la participación comunitaria presentó los resultados comparativamente más bajos. Se determinó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales ($\rho = 0,68$; $p < 0,001$). Se concluye que una mayor aplicación de prácticas interculturales se encuentra asociada con una mayor integración de conocimientos ancestrales, destacándose la necesidad de fortalecer la participación comunitaria y la incorporación curricular sistemática.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe; saberes ancestrales; identidad cultural.

Introducción

La diversidad cultural y lingüística constituye uno de los rasgos fundamentales de la sociedad ecuatoriana y plantea al sistema educativo la necesidad de reconocer las diferentes formas de producción y transmisión del conocimiento desarrolladas históricamente por sus pueblos y nacionalidades. Los saberes ancestrales comprenden conocimientos, prácticas, valores y experiencias relacionadas con el territorio, la naturaleza, la salud, la agricultura, la alimentación, la oralidad, la organización comunitaria y las formas particulares de interpretar la realidad. Su incorporación al proceso educativo permite ampliar la concepción tradicional del conocimiento escolar y establecer relaciones entre los contenidos curriculares y las experiencias socioculturales de los estudiantes. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en un Estado caracterizado constitucionalmente por su condición intercultural y plurinacional, donde la educación debe responder a realidades culturales diversas. Paucar Pomboza (2024) señala que el reconocimiento de la diversidad ecuatoriana ha impulsado transformaciones

educativas orientadas a responder a las demandas históricas de los pueblos y nacionalidades y a fortalecer el carácter intercultural del Estado. En este escenario, la integración de conocimientos ancestrales no debería limitarse a su reconocimiento simbólico, sino traducirse en prácticas educativas capaces de valorar diferentes formas de comprender y explicar el mundo. De esta manera, la escuela puede constituirse en un espacio de encuentro entre conocimientos académicos y comunitarios, evitando que estos últimos permanezcan excluidos o subordinados dentro del proceso formativo.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye uno de los principales mecanismos mediante los cuales puede materializarse el reconocimiento de esta diversidad dentro del sistema educativo ecuatoriano. Su concepción trasciende la utilización simultánea de una lengua originaria y del castellano, puesto que incorpora dimensiones pedagógicas, culturales, comunitarias y territoriales vinculadas con las características de los pueblos y nacionalidades. La lengua posee una función especialmente importante porque, además de constituir un instrumento de comunicación, permite conservar categorías culturales, conocimientos, memorias y formas particulares de interpretar las relaciones entre las personas y su entorno. Limerick (2024) evidencia que las políticas ecuatorianas de Educación Intercultural Bilingüe han desempeñado un papel relevante en los esfuerzos dirigidos a recuperar y fortalecer el kichwa, aunque su institucionalización también ha enfrentado importantes desafíos. Esta situación demuestra que la preservación lingüística y cultural requiere procesos educativos capaces de superar el reconocimiento normativo y generar condiciones efectivas para la utilización y transmisión de las lenguas y conocimientos propios. Desde esta perspectiva, la EIB debe comprenderse como un modelo orientado a establecer relaciones entre lengua, identidad, territorio y aprendizaje. Su implementación adquiere pleno significado cuando estos componentes se incorporan de manera sistemática a las experiencias educativas desarrolladas dentro de las instituciones.

La incorporación de los saberes ancestrales al currículo representa uno de los principales desafíos para convertir los principios interculturales en prácticas educativas concretas. La integración curricular no puede reducirse a la realización de actividades culturales ocasionales, celebraciones o referencias aisladas a determinadas tradiciones, sino que requiere establecer relaciones explícitas con los objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias metodológicas y experiencias formativas. López Avalos et al. (2025) identificaron, mediante una revisión sistemática sobre la incorporación de saberes ancestrales en el currículo ecuatoriano de educación básica, que existen avances normativos significativos, pero también una implementación curricular fragmentada y experiencias pedagógicas que todavía presentan un

carácter relativamente aislado. Este escenario evidencia una distancia entre el reconocimiento institucional de la interculturalidad y su concreción dentro de la planificación y las actividades cotidianas. Los conocimientos relacionados con prácticas agrícolas, plantas medicinales, biodiversidad, alimentación, oralidad, técnicas artesanales, historia comunitaria y relaciones con el territorio pueden establecer conexiones con diferentes áreas del currículo. Para lograrlo resulta necesario desarrollar procedimientos pedagógicos que respeten el significado cultural de dichos conocimientos y, simultáneamente, permitan relacionarlos con las competencias previstas en el proceso educativo. La integración curricular constituye, por tanto, una condición esencial para evitar que los saberes ancestrales permanezcan como contenidos periféricos dentro de la formación escolar.

El diálogo de saberes proporciona una base conceptual para comprender cómo pueden relacionarse los conocimientos ancestrales con aquellos desarrollados dentro de los espacios académicos y científicos. Este principio parte del reconocimiento de que existen diferentes formas de producir, organizar, interpretar y transmitir conocimientos, por lo que la educación intercultural debe facilitar su interacción sin establecer automáticamente relaciones jerárquicas entre ellos. Quichimbo Saquichagua et al. (2023) determinaron que el proceso metodológico de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana permite construir conocimientos a partir de saberes locales y sabidurías ancestrales mediante ambientes de aprendizaje caracterizados por su pertinencia cultural, lingüística, territorial y cognitiva. En consecuencia, el diálogo de saberes no implica sustituir los contenidos científicos por conocimientos tradicionales, sino generar oportunidades para analizar diferentes perspectivas y establecer relaciones entre ellas. Esta interacción puede resultar particularmente enriquecedora en ámbitos vinculados con la naturaleza, la producción, la salud, la historia, el territorio y las relaciones comunitarias. Asimismo, permite recuperar conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes en sus contextos familiares y utilizarlos como referentes para construir nuevos aprendizajes. La Educación Intercultural Bilingüe puede convertirse así en un espacio de articulación entre conocimientos escolares y comunitarios, siempre que dicha relación sea planificada pedagógicamente y no se limite a una declaración formal de interculturalidad.

La contextualización pedagógica representa otra condición fundamental para integrar los saberes ancestrales dentro del proceso educativo. Los aprendizajes adquieren mayor significado cuando los estudiantes pueden relacionarlos con experiencias, conocimientos, problemas y prácticas reconocibles dentro de su realidad sociocultural. Sanipatin (2023) sostiene que la incorporación de los saberes ancestrales al modelo educativo contemporáneo permite generar espacios de intercambio entre conocimientos occidentales y ancestrales,

considerando la diversidad cultural, las costumbres y las tradiciones existentes en el contexto ecuatoriano. Desde esta perspectiva, una práctica agrícola, una narración oral, un conocimiento medicinal, una técnica artesanal o una interpretación comunitaria de determinados fenómenos naturales puede transformarse en un recurso educativo cuando existe una articulación adecuada con los objetivos de aprendizaje. La contextualización también permite reconocer al territorio como espacio pedagógico, debido a que una parte importante de los conocimientos ancestrales se encuentra vinculada directamente con las características ambientales, sociales y culturales de las comunidades. Esto implica ampliar los escenarios de aprendizaje y considerar que la construcción del conocimiento puede desarrollarse mediante experiencias que trasciendan los límites físicos del aula. De este modo, la contextualización contribuye a reducir la distancia entre los contenidos escolares y las experiencias culturales que forman parte de la vida cotidiana del estudiante.

La transmisión de los saberes ancestrales se encuentra estrechamente vinculada con la preservación de la identidad cultural y con los mecanismos mediante los cuales las nuevas generaciones reconocen los conocimientos contruidos históricamente por sus comunidades. Las transformaciones sociales contemporáneas, los procesos migratorios, los cambios en los usos lingüísticos y la influencia de modelos culturales globalizados pueden modificar las formas tradicionales de transmisión intergeneracional. Martínez Ordoñez et al. (2024) sostienen que la etnoeducación y la Educación Intercultural Bilingüe desempeñan una función relevante en la preservación de la identidad cultural y en la transmisión de saberes ancestrales dentro del sistema educativo ecuatoriano. La escuela adquiere, en consecuencia, una responsabilidad importante como espacio donde estos conocimientos pueden ser reconocidos y utilizados dentro de experiencias sistemáticas de aprendizaje. Sin embargo, esta función no significa trasladar exclusivamente a las instituciones educativas una responsabilidad históricamente compartida por familias y comunidades. La preservación cultural requiere establecer mecanismos de cooperación que permitan mantener la participación de quienes conservan, utilizan y transmiten dichos conocimientos. Esta articulación resulta necesaria para evitar que los saberes ancestrales sean separados de sus contextos de origen y convertidos en representaciones simplificadas de las culturas a las que pertenecen.

La relación entre Educación Intercultural Bilingüe e identidad cultural resulta igualmente relevante debido a que la experiencia escolar interviene en la valoración que los estudiantes construyen sobre sus propios referentes culturales. Cuando la lengua, la historia, las prácticas comunitarias y los conocimientos ancestrales encuentran espacios de reconocimiento dentro de la educación, pueden contribuir a fortalecer el sentido de pertenencia y la valoración de la

diversidad. Cargua-Pineda (2024) señala que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe puede contribuir al empoderamiento cultural y social de la niñez indígena ecuatoriana, aunque su desarrollo continúa condicionado por dificultades relacionadas con recursos, formación docente y otros factores estructurales. Esto demuestra que la construcción de una educación culturalmente pertinente depende tanto de sus fundamentos conceptuales como de las condiciones concretas mediante las cuales se implementa. La integración de saberes ancestrales puede favorecer que los estudiantes reconozcan los conocimientos comunitarios como componentes legítimos de su formación y no como prácticas carentes de valor académico. Al mismo tiempo, el fortalecimiento de la identidad cultural no debe entenderse como aislamiento frente a otros conocimientos, sino como una base desde la cual sea posible establecer relaciones interculturales sustentadas en el reconocimiento y el respeto. De esta manera, la educación puede contribuir simultáneamente a preservar referentes culturales y preparar a los estudiantes para desenvolverse dentro de contextos caracterizados por la diversidad.

Las posibilidades pedagógicas de los saberes ancestrales también pueden relacionarse con metodologías contemporáneas capaces de promover investigación, experimentación, resolución de problemas y aprendizaje colaborativo. Esta articulación resulta importante para evitar que los conocimientos comunitarios sean presentados únicamente como elementos pertenecientes al pasado y demostrar que pueden intervenir activamente en procesos educativos actuales. Rodríguez Ruiz et al. (2025) analizaron experiencias de codiseño de proyectos STEAM articulados con saberes ancestrales en aulas de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía ecuatoriana, evidenciando posibilidades de integración entre conocimientos comunitarios y áreas vinculadas con ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemática. La incorporación de portadores de saberes dentro de este tipo de experiencias permite ampliar las fuentes de conocimiento disponibles para los estudiantes y fortalecer la relación entre escuela y comunidad. Además, las metodologías activas pueden favorecer que el alumnado investigue prácticas de su entorno, formule preguntas, compare explicaciones y genere productos derivados de la interacción entre diferentes sistemas de conocimiento. La innovación educativa intercultural no supone abandonar los conocimientos propios para adoptar exclusivamente recursos contemporáneos, sino encontrar procedimientos mediante los cuales ambos puedan dialogar pedagógicamente. Esta perspectiva ofrece posibilidades relevantes para desarrollar aprendizajes contextualizados y fortalecer simultáneamente la valoración de los conocimientos presentes en el territorio.

La práctica docente representa un componente decisivo para trasladar los fundamentos de la interculturalidad hacia las actividades desarrolladas cotidianamente dentro de la escuela. La

integración de conocimientos ancestrales exige que los docentes puedan reconocer las características culturales del contexto, establecer relaciones entre estos conocimientos y el currículo, seleccionar estrategias apropiadas y promover la participación de las familias y otros actores comunitarios. Chalán Chalán (2025) identifica dificultades relacionadas con la conexión entre los planteamientos pedagógicos interculturales y determinadas prácticas educativas, lo que evidencia que el reconocimiento conceptual de los saberes ancestrales no garantiza automáticamente su incorporación efectiva en los procesos de enseñanza. Esta situación convierte la formación docente en un componente estratégico para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe. El profesorado requiere competencias que le permitan evitar tanto la exclusión de los conocimientos comunitarios como su utilización superficial o descontextualizada. También necesita desarrollar capacidades para identificar portadores de saberes, construir recursos culturalmente pertinentes y organizar experiencias que relacionen conocimientos locales con los aprendizajes previstos. En consecuencia, la práctica intercultural demanda una función docente basada en la mediación entre diferentes formas de conocimiento y en el reconocimiento de la comunidad como participante del proceso educativo.

En las escuelas fiscales, la integración de saberes ancestrales adquiere particular importancia debido a que la aplicación de los principios interculturales debe traducirse en oportunidades educativas concretas para estudiantes pertenecientes a contextos culturalmente diversos. La evidencia disponible demuestra que el reconocimiento normativo y curricular de estos conocimientos no siempre garantiza una implementación sistemática dentro de las prácticas pedagógicas, especialmente cuando existen limitaciones relacionadas con planificación, recursos, formación docente o participación comunitaria. Montero Zamora et al. (2025) muestran que la incorporación de saberes ancestrales en el currículo de educación básica puede relacionarse con el aprendizaje comunitario, la identidad cultural y la articulación curricular, lo que permite identificar dimensiones concretas para examinar su presencia dentro de los procesos educativos. Esta perspectiva resulta pertinente para analizar no solamente si los conocimientos ancestrales aparecen dentro de la escuela, sino también la forma, frecuencia y profundidad con que son incorporados. La problemática científica se encuentra, por tanto, en la posible distancia entre el reconocimiento de la interculturalidad y su aplicación efectiva en las experiencias educativas. Resulta necesario examinar la incorporación curricular, la contextualización pedagógica, el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el fortalecimiento de la identidad cultural como componentes interrelacionados del fenómeno. En correspondencia con esta problemática, el objetivo del presente estudio es analizar la integración de los saberes ancestrales mediante la Educación Intercultural Bilingüe en una

escuela fiscal, considerando su expresión dentro de las prácticas educativas y su relación con las principales dimensiones culturales y comunitarias del proceso formativo.

Marco teórico

Los saberes ancestrales constituyen sistemas de conocimientos contruidos históricamente por los pueblos y nacionalidades mediante procesos de observación, experiencia, interacción con el territorio y transmisión intergeneracional. Estos conocimientos comprenden dimensiones relacionadas con las prácticas productivas, el uso de recursos naturales, la medicina tradicional, la alimentación, la organización comunitaria, las expresiones lingüísticas, la memoria colectiva y las distintas formas de interpretar las relaciones entre sociedad y naturaleza. Su carácter ancestral no significa que permanezcan invariables, debido a que se transforman y resignifican conforme cambian las condiciones sociales, culturales y ambientales de las comunidades que los conservan. Hinojosa Becerra y Chalán Chalán (2021) evidenciaron que la transferencia de saberes ancestrales constituye un componente relevante de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados dentro de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana. Desde el ámbito educativo, reconocer estos conocimientos implica superar una concepción que atribuya legitimidad exclusivamente al conocimiento académico formal. Su incorporación permite establecer conexiones entre los aprendizajes escolares y las experiencias culturales previamente adquiridas por los estudiantes en sus familias y comunidades. En consecuencia, los saberes ancestrales pueden constituirse en recursos educativos cuando son incorporados respetando su procedencia, significado y relación con el contexto sociocultural.

La Educación Intercultural Bilingüe representa un modelo educativo construido para responder a las particularidades lingüísticas, culturales y territoriales de los pueblos y nacionalidades. Su naturaleza no puede reducirse al empleo de dos lenguas dentro de los procesos de enseñanza, porque comprende también formas específicas de organización del aprendizaje, reconocimiento de la identidad, participación comunitaria y articulación entre diferentes sistemas de conocimiento. Quichimbo Saquichagua et al. (2023) señalan que el modelo ecuatoriano de EIB toma como bases curriculares a la persona, la familia, la comunidad y diferentes dimensiones pedagógicas, territoriales, filosóficas y antropológicas. Esta configuración permite comprender la educación como un proceso vinculado con las características socioculturales del estudiante y no exclusivamente como transmisión de contenidos establecidos externamente. La pertinencia cultural y lingüística adquiere entonces una función pedagógica, debido a que permite utilizar referentes próximos al alumnado para desarrollar nuevos aprendizajes. De igual manera, la comunidad deja de constituir únicamente el contexto externo de la institución y pasa a formar parte de los espacios desde los cuales

puede construirse conocimiento. La EIB proporciona, por tanto, un marco apropiado para articular los saberes ancestrales con las experiencias educativas desarrolladas dentro de las escuelas.

Uno de los fundamentos centrales de la Educación Intercultural Bilingüe corresponde al diálogo de saberes, entendido como un proceso mediante el cual diferentes sistemas de conocimiento pueden establecer relaciones de intercambio sin que necesariamente uno sea subordinado al otro. Esta perspectiva reconoce que las explicaciones científicas y los conocimientos contruidos comunitariamente responden a contextos, procedimientos y experiencias diferentes que pueden encontrarse dentro del proceso educativo. Martínez Ordoñez et al. (2024) sostienen que la etnoeducación y la EIB pueden contribuir a la transmisión de saberes ancestrales y a la preservación cultural en Ecuador, especialmente cuando el proceso educativo reconoce la diversidad existente entre los pueblos. El diálogo de saberes no supone aceptar acríticamente cualquier conocimiento ni sustituir contenidos científicos, sino generar oportunidades para comparar explicaciones, analizar prácticas y comprender diferentes formas de interpretar determinados fenómenos. Este proceso resulta especialmente pertinente en contenidos vinculados con naturaleza, territorio, producción agrícola, salud, alimentación, historia y organización comunitaria. La interacción entre conocimientos puede favorecer capacidades de reflexión al permitir que el estudiante identifique semejanzas, diferencias y relaciones entre distintas perspectivas. De esta manera, el diálogo de saberes se convierte en un principio pedagógico mediante el cual la interculturalidad adquiere una expresión concreta dentro del aprendizaje.

La integración curricular constituye una condición necesaria para evitar que los saberes ancestrales permanezcan reducidos a actividades ocasionales o expresiones folclóricas dentro de las instituciones educativas. Incorporar estos conocimientos al currículo implica establecer relaciones explícitas con objetivos de aprendizaje, contenidos, destrezas, actividades, recursos y procesos evaluativos. López Avalos et al. (2025) identificaron que, pese a los avances normativos alcanzados en Ecuador, la incorporación de saberes ancestrales al currículo de educación básica continúa presentando características fragmentadas y experiencias pedagógicas que todavía permanecen relativamente aisladas. Este escenario evidencia que reconocer formalmente la interculturalidad no garantiza una integración efectiva dentro de la práctica educativa. Los conocimientos sobre plantas medicinales, ciclos productivos, biodiversidad, técnicas artesanales, narraciones, prácticas alimentarias o historia comunitaria pueden articularse con diferentes áreas curriculares cuando existe una planificación pedagógica adecuada. Esta integración permite que los estudiantes comprendan que los conocimientos

presentes en sus comunidades poseen posibilidades de análisis y aplicación dentro del ámbito escolar. Al mismo tiempo, evita separar artificialmente el conocimiento académico de las experiencias socioculturales del entorno. Por ello, la integración curricular debe concebirse como un proceso continuo y transversal, antes que como la inclusión esporádica de determinados elementos culturales.

La conservación de los saberes ancestrales mantiene una relación estrecha con la aplicación efectiva del currículo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El currículo constituye un instrumento mediante el cual los principios de interculturalidad pueden transformarse en experiencias educativas planificadas, pero su capacidad para preservar conocimientos depende de la forma en que sea interpretado y aplicado dentro de cada contexto. Caiza Valencia (2025) examinó específicamente la contribución del currículo MOSEIB a la conservación de saberes ancestrales e identificó como elementos relevantes la participación comunitaria y la identidad cultural. Este planteamiento resulta significativo porque permite comprender que la conservación de conocimientos no depende exclusivamente de introducir contenidos ancestrales dentro de documentos curriculares. Se requiere generar oportunidades para que dichos conocimientos sean practicados, transmitidos y relacionados con las experiencias educativas de las nuevas generaciones. La escuela puede contribuir a esta continuidad cuando reconoce los conocimientos comunitarios como parte legítima de la formación y facilita la participación de quienes históricamente los han preservado. La conservación adquiere así una dimensión activa, vinculada con el uso y la transmisión, en lugar de limitarse a documentar conocimientos como elementos pertenecientes al pasado. Desde esta perspectiva, currículo, comunidad e identidad forman parte de un mismo proceso de continuidad cultural.

La participación comunitaria representa uno de los componentes fundamentales para garantizar que los saberes ancestrales sean incorporados respetando su significado cultural. Muchos de estos conocimientos han sido transmitidos mediante mecanismos familiares y comunitarios basados en la oralidad, la observación, la práctica y la participación directa en actividades colectivas. En consecuencia, la escuela no constituye la única depositaria del conocimiento y requiere establecer relaciones con las personas que poseen experiencias y saberes relevantes dentro del territorio. La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (2025) mantiene entre sus orientaciones institucionales el fortalecimiento y revitalización de las lenguas, ciencias, conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades, incorporando acciones relacionadas con investigación, documentación y difusión de estos conocimientos. La participación de familias, personas mayores, agricultores, artesanos y otros

portadores de saberes puede ampliar las fuentes utilizadas durante el proceso de enseñanza. Asimismo, permite que los estudiantes reconozcan a miembros de su comunidad como productores legítimos de conocimiento. Para que esta participación posea verdadero sentido educativo debe encontrarse articulada con la planificación y no depender únicamente de actividades excepcionales. La vinculación escuela-comunidad constituye, por consiguiente, una dimensión esencial para valorar el grado de aplicación efectiva de la interculturalidad.

La identidad cultural se construye mediante procesos de reconocimiento, pertenencia y valoración de los elementos históricos, lingüísticos y simbólicos compartidos por una comunidad. Dentro de este proceso, la educación posee una influencia significativa porque determina qué conocimientos son incorporados formalmente a las experiencias de aprendizaje y cuáles permanecen fuera de ellas. La ausencia sistemática de conocimientos comunitarios puede generar distancias entre la experiencia escolar y los referentes culturales presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. Chalán Chalán (2025) plantea que la incorporación de saberes ancestrales dentro de los procesos educativos interculturales requiere superar las desconexiones existentes entre los fundamentos de la interculturalidad y determinadas prácticas desarrolladas en los escenarios escolares. El reconocimiento educativo de la lengua, las narraciones, los conocimientos territoriales y las prácticas comunitarias puede contribuir a que el estudiante valore estos elementos como componentes legítimos de su formación. Esta valoración resulta particularmente importante en contextos donde determinadas expresiones culturales han experimentado procesos históricos de subordinación o desplazamiento. Sin embargo, fortalecer la identidad cultural no significa promover aislamiento frente a otros sistemas de conocimiento. La interculturalidad supone precisamente construir relaciones con otras culturas desde el reconocimiento de la propia identidad.

La lengua constituye otro componente fundamental de la relación entre Educación Intercultural Bilingüe y saberes ancestrales, debido a que numerosos conocimientos comunitarios se encuentran estrechamente asociados con categorías, expresiones y significados propios de las lenguas en las que históricamente han sido transmitidos. La pérdida progresiva de una lengua puede afectar también la continuidad de determinados conocimientos cuando estos no poseen equivalencias exactas en otros sistemas lingüísticos. Limerick (2024) analiza las políticas ecuatorianas orientadas a la revitalización del kichwa mediante la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe y evidencia las complejidades que acompañan estos procesos. En el ámbito educativo, el uso de lenguas originarias puede favorecer la continuidad de formas específicas de nombrar, clasificar e interpretar elementos pertenecientes al entorno cultural. El bilingüismo adquiere así una dimensión epistemológica además de comunicativa, puesto que

la lengua participa en la organización y transmisión del conocimiento. Esta relación explica por qué la integración de saberes ancestrales debe considerar simultáneamente los componentes culturales y lingüísticos. Separar completamente un conocimiento de la lengua mediante la cual ha sido transmitido puede provocar pérdidas de significado o simplificaciones conceptuales. La EIB ofrece, por ello, condiciones para fortalecer conjuntamente la diversidad lingüística y la continuidad de los conocimientos comunitarios.

La contextualización pedagógica permite trasladar los principios interculturales hacia experiencias de aprendizaje relacionadas con las características del entorno donde viven los estudiantes. Este procedimiento supone utilizar situaciones, problemas, recursos y conocimientos culturalmente próximos como puntos de partida para desarrollar aprendizajes vinculados con el currículo. Montero Zamora et al. (2025) muestran que la integración de saberes ancestrales dentro de la educación básica puede articular aprendizaje comunitario, identidad cultural e integración curricular mediante experiencias vinculadas con las características del contexto. La contextualización evita presentar los conocimientos ancestrales como contenidos abstractos separados de las prácticas mediante las cuales adquieren significado. Una actividad relacionada con agricultura tradicional, por ejemplo, puede permitir trabajar conocimientos ambientales, matemáticos, históricos y sociales; de manera semejante, la tradición oral puede relacionarse con competencias lingüísticas, memoria histórica e identidad cultural. Estas posibilidades requieren que el docente identifique conexiones pertinentes entre las experiencias comunitarias y los objetivos educativos. La contextualización tampoco implica restringir el aprendizaje exclusivamente a conocimientos locales, sino utilizarlos como base para establecer relaciones con otros sistemas de conocimiento. De esta manera, el contexto cultural y territorial puede convertirse en un recurso pedagógico permanente dentro de la EIB.

La innovación pedagógica ofrece nuevas posibilidades para relacionar los saberes ancestrales con metodologías contemporáneas sin desvincularlos de su procedencia cultural. Los proyectos interdisciplinarios, el aprendizaje basado en problemas y las experiencias de investigación pueden facilitar que los estudiantes recuperen conocimientos comunitarios y los relacionen con contenidos correspondientes a diferentes áreas. Rodríguez Ruiz et al. (2025) estudiaron el codiseño de proyectos STEAM con saberes ancestrales en aulas de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía ecuatoriana, incorporando la participación de sabios locales en las experiencias educativas. Este tipo de iniciativas demuestra que tradición e innovación no constituyen necesariamente dimensiones contrapuestas. Los conocimientos ancestrales pueden formar parte de actividades relacionadas con ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática

cuando su incorporación responde a objetivos pedagógicos claramente establecidos. Además, la participación de portadores de saberes permite que los estudiantes accedan directamente a conocimientos vinculados con experiencias concretas del territorio. La innovación adquiere pertinencia intercultural cuando los recursos contemporáneos funcionan como medios para fortalecer el diálogo entre conocimientos y no para sustituir los sistemas comunitarios existentes. Por consiguiente, las metodologías activas pueden contribuir a una integración más profunda cuando combinan investigación escolar, participación comunitaria y contextualización.

La práctica docente constituye el punto donde los principios curriculares, culturales y metodológicos de la EIB deben materializarse en decisiones educativas concretas. Los docentes determinan la selección de actividades, recursos, contenidos y estrategias mediante los cuales los estudiantes interactúan con los conocimientos ancestrales. Cargua-Pineda (2024) señala que la Educación Intercultural Bilingüe posee posibilidades para contribuir al fortalecimiento cultural de la niñez indígena, aunque enfrenta limitaciones asociadas con recursos, formación profesional y condiciones estructurales. Esto evidencia que la existencia de políticas interculturales necesita complementarse con capacidades docentes suficientes para aplicarlas dentro de situaciones educativas reales. El profesorado requiere conocer las características culturales del contexto, identificar fuentes comunitarias de conocimiento y desarrollar estrategias que permitan establecer conexiones con el currículo. También debe evitar la incorporación superficial de elementos culturales, debido a que una representación descontextualizada puede reproducir estereotipos en lugar de fortalecer la interculturalidad. La formación docente debe incluir, por tanto, competencias para trabajar con diversidad lingüística, diálogo de saberes, participación comunitaria y contextualización curricular. La calidad de la integración de conocimientos ancestrales depende en gran medida de la capacidad pedagógica para transformar estos principios en experiencias sistemáticas de aprendizaje.

La integración de saberes ancestrales mediante la Educación Intercultural Bilingüe debe comprenderse como un proceso multidimensional y no como la simple presencia de determinados contenidos culturales dentro del aula. Las dimensiones curriculares, pedagógicas, lingüísticas, comunitarias e identitarias interactúan entre sí y determinan la profundidad con que estos conocimientos forman parte del proceso educativo. La institucionalidad ecuatoriana ha reafirmado recientemente que el currículo intercultural debe fortalecer las identidades culturales e incorporar lenguas, saberes, prácticas socioculturales ancestrales y relaciones con la naturaleza de acuerdo con las particularidades geográficas y culturales de los pueblos y nacionalidades (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación [SEIBE],

2025). Esta concepción proporciona un fundamento para analizar empíricamente la integración de conocimientos ancestrales a partir de componentes observables y no únicamente mediante declaraciones generales sobre interculturalidad. La incorporación curricular permite establecer la presencia sistemática de estos conocimientos; la contextualización pedagógica muestra su utilización dentro del aprendizaje; la participación comunitaria evidencia la relación con sus portadores; y la identidad cultural permite examinar su reconocimiento por parte de los estudiantes. Estas dimensiones mantienen correspondencia con la concepción de la EIB como proceso articulador entre escuela, cultura y comunidad. Sobre esta base teórica se sustenta el análisis de la relación entre la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales dentro del contexto educativo investigado.

Marco metodológico

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a medir de manera sistemática la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de los saberes ancestrales mediante información susceptible de codificación y análisis estadístico. Se adoptó un diseño no experimental, puesto que las variables fueron examinadas en las condiciones en que se manifestaban dentro del contexto educativo, sin realizar manipulación deliberada ni asignación de los participantes a grupos experimentales. El estudio fue de corte transversal, dado que la información se recopiló en un único momento del período investigativo. Su alcance fue descriptivo-correlacional, porque inicialmente se caracterizaron las variables y sus respectivas dimensiones y posteriormente se determinó la relación existente entre ellas. Los diseños transversales permiten examinar características y asociaciones presentes en una población en un momento determinado, aunque sus resultados no deben interpretarse como evidencia de causalidad (Wang & Cheng, 2020). Esta estructura metodológica permitió mantener correspondencia entre el problema científico, el objetivo de investigación y los procedimientos empleados para analizar la integración de los saberes ancestrales mediante la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto estudiado.

La población estuvo conformada por 74 participantes pertenecientes a una escuela fiscal, distribuidos en 67 estudiantes y 7 docentes. Debido al tamaño reducido y a la accesibilidad de la población, se aplicó un procedimiento censal, incorporándose la totalidad de sus integrantes y descartándose el cálculo de una muestra probabilística. En consecuencia, participaron los 67 estudiantes y los 7 docentes, lo que permitió disponer de información procedente de los dos grupos directamente vinculados con las prácticas educativas analizadas. Los estudiantes constituyeron la principal unidad de análisis para examinar la percepción sobre las prácticas de Educación Intercultural Bilingüe y la presencia de conocimientos ancestrales en sus

experiencias educativas, mientras que los docentes aportaron información complementaria relacionada con la planificación curricular, las estrategias pedagógicas y la participación comunitaria. Como criterios de inclusión se establecieron la pertenencia activa a la institución durante el período investigado, la participación regular en las actividades educativas y la disponibilidad de información completa en los instrumentos aplicados. Se excluyeron del procesamiento únicamente aquellos cuestionarios cuya omisión de respuestas imposibilitara calcular las puntuaciones correspondientes a las variables o dimensiones estudiadas. La decisión de trabajar con la totalidad de la población accesible evitó introducir un procedimiento de selección muestral innecesario y permitió caracterizar integralmente el contexto investigado (Lakens, 2022).

Se establecieron dos variables para organizar el estudio. La primera correspondió a la Educación Intercultural Bilingüe, definida operacionalmente como el conjunto de prácticas educativas orientadas a articular pertinencia cultural y lingüística, diálogo de saberes, contextualización del aprendizaje y vinculación entre escuela y comunidad. La segunda variable fue la integración de saberes ancestrales, entendida como el grado en que los conocimientos, prácticas, expresiones culturales y experiencias transmitidas por la comunidad se incorporan de manera sistemática a los procesos educativos. Para la Educación Intercultural Bilingüe se establecieron cuatro dimensiones: pertinencia cultural y lingüística, diálogo de saberes, contextualización del aprendizaje y vinculación escuela-comunidad. La integración de saberes ancestrales comprendió las dimensiones incorporación curricular, contextualización pedagógica, participación comunitaria y fortalecimiento de la identidad cultural. Esta organización permitió desagregar los constructos en componentes susceptibles de observación y medición mediante indicadores específicos. La operacionalización se realizó procurando que cada indicador representara el contenido conceptual de la dimensión correspondiente y que existiera correspondencia entre variables, dimensiones e ítems, principio necesario para construir instrumentos destinados a medir constructos educativos multidimensionales (Boateng et al., 2018).

Tabla 1 Operacionalización de las variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumento
Educación Intercultural Bilingüe	Pertinencia cultural y lingüística	Incorporación y valoración de referentes culturales y lingüísticos	Encuesta	Cuestionario
Educación Intercultural Bilingüe	Diálogo de saberes	Relación entre conocimientos escolares y comunitarios	Encuesta	Cuestionario

Educación Intercultural Bilingüe	Contextualización del aprendizaje	Vinculación de los contenidos con la realidad cultural y territorial	Encuesta	Cuestionario
Educación Intercultural Bilingüe	Vinculación escuela-comunidad	Participación de familias y actores comunitarios	Encuesta	Cuestionario
Integración de saberes ancestrales	Incorporación curricular	Presencia de conocimientos ancestrales en contenidos y actividades	Encuesta	Cuestionario
Integración de saberes ancestrales	Contextualización pedagógica	Utilización educativa de prácticas y conocimientos comunitarios	Encuesta	Cuestionario
Integración de saberes ancestrales	Participación comunitaria	Intervención de familias y portadores de saberes	Encuesta	Cuestionario
Integración de saberes ancestrales	Fortalecimiento de la identidad cultural	Reconocimiento, valoración y transmisión de conocimientos propios	Encuesta	Cuestionario

La técnica utilizada para recopilar la información fue la encuesta, mediante dos cuestionarios estructurados adaptados a las características de los grupos participantes. El cuestionario dirigido a los 67 estudiantes se concentró en experiencias directamente observables relacionadas con la presencia de referentes culturales, conocimientos comunitarios, contextualización de los aprendizajes, participación de la comunidad y valoración de los saberes ancestrales dentro del proceso educativo. El instrumento destinado a los 7 docentes examinó aspectos vinculados con la planificación curricular, aplicación de estrategias interculturales, incorporación pedagógica de conocimientos comunitarios y mecanismos de vinculación entre escuela y comunidad. Los ítems fueron estructurados mediante una escala tipo Likert de cinco alternativas ordenadas: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, codificadas respectivamente con valores entre 1 y 5. Esta estructura permitió obtener puntuaciones por dimensión y puntuaciones globales para las variables estudiadas. La construcción de escalas tipo Likert requiere que los reactivos mantengan claridad, correspondencia conceptual y consistencia en las categorías de respuesta para favorecer una medición adecuada del constructo estudiado (Jebb et al., 2021). Las respuestas de estudiantes y docentes fueron registradas en bases diferenciadas, evitando combinar directamente observaciones correspondientes a unidades de análisis distintas.

La validez de contenido de los cuestionarios se determinó mediante juicio de expertos, quienes evaluaron cada ítem atendiendo a criterios de claridad, pertinencia, coherencia y correspondencia con la dimensión que pretendía medir. Las observaciones emitidas durante este procedimiento permitieron ajustar aquellos reactivos cuya formulación pudiera producir

interpretaciones ambiguas o no representara adecuadamente el constructo correspondiente. Posteriormente, se efectuó una aplicación piloto con participantes de características similares a las de la población investigada y que no formaron parte de los 74 sujetos incluidos en el estudio definitivo. La consistencia interna de los instrumentos se examinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado separadamente para el cuestionario aplicado a estudiantes y para el instrumento dirigido a docentes. Los valores obtenidos mediante este procedimiento debieron interpretarse considerando la estructura y cantidad de ítems de cada instrumento, debido a que el alfa no constituye por sí solo evidencia suficiente sobre la validez o unidimensionalidad de una escala (Taber, 2018). Los coeficientes de confiabilidad obtenidos en la aplicación definitiva se incorporaron al apartado de resultados, evitando establecer valores anticipados o simulados dentro de la metodología. Este procedimiento permitió disponer de evidencias relacionadas con la calidad técnica de los instrumentos antes de efectuar las interpretaciones correspondientes.

El análisis estadístico se realizó inicialmente mediante la depuración, codificación y organización de la información recopilada. Para cada variable y dimensión se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes y puntuaciones descriptivas, mientras que las puntuaciones globales se clasificaron en niveles bajo, medio y alto mediante criterios definidos antes de efectuar el análisis inferencial. Los datos correspondientes a los 67 estudiantes constituyeron la base principal del contraste correlacional, debido a que cada estudiante proporcionó puntuaciones emparejadas para las dos variables; las respuestas de los 7 docentes fueron tratadas descriptivamente como información complementaria y no se mezclaron con los registros estudiantiles para incrementar artificialmente el tamaño de la muestra estadística. Para determinar la asociación entre Educación Intercultural Bilingüe e integración de saberes ancestrales se empleó el coeficiente rho de Spearman, así como correlaciones específicas entre las dimensiones establecidas cuando existieron puntuaciones emparejadas suficientes para realizar el análisis. Se adoptó un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y los resultados fueron expresados mediante el coeficiente obtenido, su dirección, magnitud y valor de p . La interpretación de la intensidad de las asociaciones se realizó mediante un criterio previamente establecido y aplicado uniformemente a todos los coeficientes, evitando asignar categorías diferentes a valores próximos entre sí (Schober et al., 2018). Debido al carácter transversal y no experimental de la investigación, las asociaciones estadísticamente significativas fueron interpretadas exclusivamente como relaciones entre variables y no como evidencia de efectos causales.

Tabla 2 Correspondencia entre objetivo, variables y procedimientos estadísticos

Propósito analítico	Participantes	Variables o dimensiones	Procedimiento
Caracterizar la aplicación de la EIB	67 estudiantes	EIB y sus dimensiones	Frecuencias, porcentajes y niveles
Determinar el nivel de integración de saberes ancestrales	67 estudiantes	Integración de saberes y sus dimensiones	Frecuencias, porcentajes y niveles
Examinar la relación entre las variables	67 estudiantes	EIB ↔ integración de saberes ancestrales	Rho de Spearman
Determinar las dimensiones con mayor asociación	67 estudiantes	Dimensiones de ambas variables	Correlaciones de Spearman
Contrastar la perspectiva docente	7 docentes	Prácticas interculturales e integración de saberes	Análisis descriptivo

La hipótesis alternativa (H1) estableció que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales en los estudiantes de la escuela fiscal estudiada. En correspondencia, la hipótesis nula (H0) sostuvo que no existe una relación estadísticamente significativa entre la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales en los estudiantes participantes. El contraste se efectuó utilizando las respuestas de los 67 estudiantes, dado que este grupo proporcionó observaciones emparejadas para las dos variables principales. Se estableció como criterio de decisión un nivel de significación de 0,05; por consiguiente, un valor de p inferior a 0,05 permitió rechazar H0, mientras que un valor igual o superior a 0,05 indicó que no existía evidencia estadística suficiente para rechazarla. La significación estadística se interpretó conjuntamente con la dirección y magnitud del coeficiente, evitando considerar el valor de p como único indicador de relevancia. La información de los docentes no fue utilizada para el contraste de la hipótesis principal debido al reducido número de participantes de este grupo y a que sus respuestas correspondieron a una unidad de análisis diferente. Esta decisión preservó la independencia conceptual de las fuentes de información y la coherencia del procedimiento inferencial.

Tabla 3 Hipótesis y criterios para el contraste estadístico

Hipótesis	Formulación	Criterio estadístico
H1	Existe relación positiva y significativa entre la EIB y la integración de saberes ancestrales	$p > 0$ y $p < 0,05$
H0	No existe relación estadísticamente significativa entre las variables	$p \geq 0,05$

Finalmente, el estudio observó los principios éticos correspondientes a investigaciones educativas con participación humana. Previamente a la aplicación de los instrumentos se gestionó la autorización institucional necesaria y se informó a los participantes acerca del

propósito académico del estudio, el carácter voluntario de su participación y el tratamiento confidencial de la información recopilada. En el caso de los estudiantes menores de edad, se contempló el consentimiento informado de sus representantes legales y el asentimiento de los propios participantes antes de aplicar el cuestionario. Los instrumentos no recopilaron datos personales innecesarios que permitieran identificar públicamente a los participantes y cada registro fue codificado para preservar la confidencialidad durante el procesamiento estadístico. Los docentes participaron bajo las mismas condiciones de voluntariedad, privacidad y utilización exclusivamente científica de sus respuestas. Los resultados fueron tratados de manera agregada, sin identificar a estudiantes, docentes ni a la institución educativa en la presentación del artículo. De esta forma, el procedimiento metodológico garantizó la protección de los participantes y mantuvo la confidencialidad del escenario institucional investigado.

Resultados

Los resultados se organizaron atendiendo a las dos fuentes de información establecidas en la metodología. El análisis principal correspondió a los 67 estudiantes, cuyas respuestas permitieron caracterizar las variables Educación Intercultural Bilingüe e integración de saberes ancestrales y posteriormente establecer la asociación entre ambas. Las respuestas de los 7 docentes se procesaron separadamente mediante estadística descriptiva, debido a que constituyeron una fuente complementaria y no fueron incorporadas al contraste correlacional. Para facilitar la interpretación de las puntuaciones estudiantiles se establecieron tres niveles: bajo, medio y alto. Asimismo, antes del análisis de las variables se examinó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 4 *Consistencia interna de los instrumentos aplicados*

Instrumento	Participantes	Número de ítems	Alfa de Cronbach
Cuestionario de Educación Intercultural Bilingüe	67 estudiantes	16	0,87
Cuestionario de integración de saberes ancestrales	67 estudiantes	16	0,89
Cuestionario complementario para docentes	7 docentes	16	0,91

Los coeficientes obtenidos mostraron valores superiores a 0,80 en los tres instrumentos. El cuestionario correspondiente a Educación Intercultural Bilingüe alcanzó $\alpha = 0,87$, mientras que el instrumento utilizado para evaluar la integración de saberes ancestrales presentó $\alpha = 0,89$. En el cuestionario aplicado a los docentes se obtuvo $\alpha = 0,91$. Estos resultados permitieron continuar con el análisis descriptivo e inferencial de las puntuaciones obtenidas.

Tabla 5 Nivel de aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe según los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	17,9 %
Medio	34	50,7 %
Alto	21	31,3 %
Total	67	100,0 %

La distribución evidenció un predominio del nivel medio de aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, identificado en 34 estudiantes, equivalentes al 50,7 % de los participantes. El nivel alto estuvo representado por 21 estudiantes (31,3 %), mientras que 12 (17,9 %) ubicaron las prácticas interculturales en un nivel bajo. Los datos indican, por tanto, que el 82,0 % de los estudiantes concentró sus respuestas entre los niveles medio y alto. Sin embargo, la mayor concentración en el nivel medio evidencia que las prácticas relacionadas con la EIB no alcanzaron una presencia elevada de manera generalizada.

Tabla 6 Dimensiones de la Educación Intercultural Bilingüe según los estudiantes

Dimensión	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Pertinencia cultural y lingüística	9 (13,4 %)	30 (44,8 %)	28 (41,8 %)
Diálogo de saberes	11 (16,4 %)	33 (49,3 %)	23 (34,3 %)
Contextualización del aprendizaje	8 (11,9 %)	29 (43,3 %)	30 (44,8 %)
Vinculación escuela-comunidad	17 (25,4 %)	35 (52,2 %)	15 (22,4 %)

La contextualización del aprendizaje presentó la mayor proporción de estudiantes en nivel alto, con 44,8 %, seguida por la pertinencia cultural y lingüística, con 41,8 %. El diálogo de saberes alcanzó un 34,3 % en nivel alto y concentró el 49,3 % de las respuestas en el nivel medio. La vinculación escuela-comunidad constituyó la dimensión con menor presencia relativa: solamente 22,4 % de los estudiantes la situó en nivel alto, mientras que 25,4 % la ubicó en nivel bajo. Esta distribución identifica una diferencia entre las prácticas desarrolladas directamente en los procesos de enseñanza y aquellas que requieren una interacción más sistemática con actores externos al aula. En particular, los resultados muestran que la relación entre escuela y comunidad constituye el componente con mayor margen de fortalecimiento dentro de la EIB analizada.

Tabla 7 Nivel de integración de saberes ancestrales según los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	19,4 %
Medio	33	49,3 %
Alto	21	31,3 %
Total	67	100,0 %

En la integración de saberes ancestrales predominó igualmente el nivel medio, correspondiente a 33 estudiantes (49,3 %). El nivel alto fue identificado en 21 participantes (31,3 %), mientras

que 13 estudiantes (19,4 %) presentaron puntuaciones correspondientes al nivel bajo. La suma de los niveles medio y alto alcanzó el 80,6 % de la población estudiantil. No obstante, solamente alrededor de tres de cada diez participantes ubicaron la integración de estos conocimientos en el nivel superior establecido. Los resultados muestran así una incorporación observable de saberes ancestrales, pero con diferencias en su grado de integración dentro de las experiencias educativas.

Tabla 8 Dimensiones de la integración de saberes ancestrales según los estudiantes

Dimensión	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Incorporación curricular	12 (17,9 %)	34 (50,7 %)	21 (31,3 %)
Contextualización pedagógica	8 (11,9 %)	27 (40,3 %)	32 (47,8 %)
Participación comunitaria	18 (26,9 %)	34 (50,7 %)	15 (22,4 %)
Fortalecimiento de la identidad cultural	7 (10,4 %)	25 (37,3 %)	35 (52,2 %)

El fortalecimiento de la identidad cultural presentó la mayor concentración en el nivel alto, con 35 estudiantes (52,2 %), seguido por la contextualización pedagógica, que alcanzó 47,8 %. La incorporación curricular mostró un comportamiento predominantemente medio, con 50,7 %, mientras que 31,3 % se situó en el nivel alto. La participación comunitaria registró nuevamente el comportamiento menos favorable, dado que solamente 22,4 % alcanzó el nivel alto y 26,9 % se ubicó en el nivel bajo. Los datos muestran que la valoración cultural y la utilización pedagógica de elementos vinculados con el contexto presentan mayor desarrollo que la incorporación sistemática de actores comunitarios al proceso educativo. Esta diferencia resulta relevante porque evidencia que la presencia de saberes ancestrales dentro de la escuela no necesariamente implica una participación equivalente de quienes los conservan y transmiten en la comunidad.

Tabla 9 Distribución conjunta entre Educación Intercultural Bilingüe e integración de saberes ancestrales

Nivel de EIB	Saberes bajo	Saberes medio	Saberes alto	Total
Bajo	8	4	0	12
Medio	5	25	4	34
Alto	0	4	17	21
Total	13	33	21	67

La distribución conjunta mostró un patrón progresivo entre las dos variables. De los 12 estudiantes que situaron la Educación Intercultural Bilingüe en nivel bajo, 8 también presentaron un nivel bajo de integración de saberes ancestrales y ninguno alcanzó un nivel alto. Entre los 34 estudiantes ubicados en un nivel medio de EIB, 25 presentaron igualmente un nivel medio de integración. El comportamiento fue más marcado entre quienes registraron un nivel alto de EIB, debido a que 17 de los 21 estudiantes de este grupo también alcanzaron un nivel alto de integración de saberes ancestrales y ninguno se situó en el nivel bajo. La

distribución sugiere, descriptivamente, que niveles superiores de aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe tienden a coexistir con niveles superiores de integración de conocimientos ancestrales. Esta tendencia fue posteriormente examinada mediante el análisis correlacional.

Tabla 10 *Correlación entre Educación Intercultural Bilingüe e integración de saberes ancestrales*

Variables relacionadas	n	Rho de Spearman	p	Interpretación
EIB ↔ integración de saberes ancestrales	67	0,68	< 0,001	Positiva, moderada-alta y significativa

El análisis mediante rho de Spearman identificó una correlación positiva de $\rho = 0,68$ entre la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales, con $p < 0,001$. La dirección positiva del coeficiente indica que puntuaciones superiores en las prácticas asociadas con la EIB tendieron a corresponderse con mayores puntuaciones en la integración de conocimientos ancestrales. La magnitud obtenida fue interpretada como moderada-alta de acuerdo con el criterio adoptado para el estudio. El valor de significación inferior a 0,05 permitió establecer que la asociación observada resultó estadísticamente significativa. Este resultado no implica causalidad, sino la existencia de una asociación entre las dos variables dentro de los 67 estudiantes analizados.

Tabla 11 *Correlación de las dimensiones de la EIB con la integración de saberes ancestrales*

Dimensión de la EIB	Rho de Spearman	p	Interpretación
Pertinencia cultural y lingüística	0,57	< 0,001	Positiva moderada
Diálogo de saberes	0,61	< 0,001	Positiva moderada-alta
Contextualización del aprendizaje	0,65	< 0,001	Positiva moderada-alta
Vinculación escuela-comunidad	0,59	< 0,001	Positiva moderada

La contextualización del aprendizaje presentó la asociación de mayor magnitud con la integración de saberes ancestrales ($\rho = 0,65$; $p < 0,001$), seguida por el diálogo de saberes ($\rho = 0,61$; $p < 0,001$). La vinculación escuela-comunidad alcanzó $\rho = 0,59$ y la pertinencia cultural y lingüística registró $\rho = 0,57$, ambas con significación estadística inferior a 0,001. Todas las relaciones fueron positivas, lo que indica que el incremento de las puntuaciones correspondientes a las diferentes dimensiones de la EIB estuvo acompañado por mayores niveles de integración de saberes ancestrales. Aunque la vinculación escuela-comunidad presentó resultados descriptivos comparativamente inferiores, su correlación positiva muestra que las diferencias existentes en esta dimensión mantienen asociación con el grado de integración de conocimientos ancestrales.

Tabla 12 Resultados del cuestionario complementario aplicado a docentes

Indicador	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Pertinencia cultural y lingüística	0 (0,0 %)	3 (42,9 %)	4 (57,1 %)
Diálogo de saberes	1 (14,3 %)	3 (42,9 %)	3 (42,9 %)
Contextualización pedagógica	0 (0,0 %)	2 (28,6 %)	5 (71,4 %)
Incorporación curricular de saberes	1 (14,3 %)	4 (57,1 %)	2 (28,6 %)
Participación comunitaria	2 (28,6 %)	4 (57,1 %)	1 (14,3 %)

Entre los 7 docentes, la contextualización pedagógica presentó la valoración más elevada, debido a que 5 participantes (71,4 %) la ubicaron en nivel alto. La pertinencia cultural y lingüística alcanzó un 57,1 % en este nivel, mientras que el diálogo de saberes presentó una distribución equivalente entre los niveles medio y alto, con 42,9 % en cada uno. La incorporación curricular se concentró principalmente en el nivel medio (57,1 %) y solamente 28,6 % de los docentes la situó en nivel alto. La participación comunitaria presentó el resultado comparativamente más limitado: un docente (14,3 %) la ubicó en nivel alto y dos (28,6 %) en nivel bajo. Estos resultados complementan la información estudiantil y señalan que la participación sistemática de actores comunitarios constituye uno de los componentes menos desarrollados.

Tabla 13 Contraste de la hipótesis general

Hipótesis	Resultado	Decisión
H0: no existe relación estadísticamente significativa entre EIB e integración de saberes ancestrales	$\rho = 0,68$; $p < 0,001$	Se rechaza H0
H1: existe relación positiva y estadísticamente significativa entre EIB e integración de saberes ancestrales	$\rho = 0,68$; $p < 0,001$	Se respalda H1

El contraste permitió rechazar la hipótesis nula y respaldar la hipótesis alternativa, debido a que se obtuvo una correlación positiva de $\rho = 0,68$ con $p < 0,001$. En términos estadísticos, los resultados indican que una mayor presencia de prácticas vinculadas con la Educación Intercultural Bilingüe se encuentra asociada con una mayor integración de saberes ancestrales entre los estudiantes analizados. El patrón observado también se manifestó en la distribución conjunta de los niveles de ambas variables y en las correlaciones correspondientes a las dimensiones de la EIB. Los resultados no permiten afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe cause directamente una mayor integración de saberes ancestrales, debido al diseño no experimental y transversal empleado. Por consiguiente, la evidencia obtenida debe interpretarse en términos de asociación estadística dentro de la población investigada.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales, expresada mediante un coeficiente rho de Spearman de 0,68 y un valor de $p <$

0,001. Este comportamiento indica que, dentro de los estudiantes analizados, el incremento de las puntuaciones asociadas con las prácticas interculturales tendió a corresponderse con mayores niveles de incorporación de conocimientos ancestrales en las experiencias educativas. El hallazgo mantiene correspondencia con Quichimbo Saquichagua et al. (2023), quienes explican que el proceso metodológico de la EIB ecuatoriana favorece la construcción del conocimiento mediante saberes locales, pertinencia cultural, diversidad lingüística y contextualización territorial. Esta relación permite comprender que la integración de conocimientos comunitarios no constituye un componente independiente del enfoque intercultural, sino una expresión de la manera en que sus principios se concretan dentro del proceso educativo. La magnitud de la correlación encontrada muestra una asociación relevante entre ambas variables, aunque su interpretación debe mantenerse dentro de los límites establecidos por el diseño utilizado. Debido al carácter transversal y no experimental del estudio, los resultados no demuestran que la EIB produzca causalmente una mayor integración de saberes ancestrales, sino que ambas variables presentan un comportamiento asociado dentro de la población investigada.

La aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe presentó un comportamiento predominantemente intermedio, debido a que el 50,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, frente al 31,3 % registrado en el nivel alto y al 17,9 % correspondiente al nivel bajo. Esta distribución demuestra que las prácticas interculturales poseen presencia dentro de las experiencias educativas, pero todavía no alcanzan una implementación elevada entre la mayoría de los participantes. López Avalos et al. (2025) identificaron una situación semejante al señalar que, pese a los avances alcanzados en el reconocimiento de los saberes ancestrales dentro del sistema educativo ecuatoriano, su incorporación curricular continúa mostrando características fragmentadas y experiencias pedagógicas relativamente aisladas. La concentración de las respuestas en el nivel medio puede interpretarse, por tanto, como evidencia de un proceso de implementación que necesita avanzar hacia una presencia más sistemática dentro de la planificación y las prácticas pedagógicas. Esto implica evitar que la interculturalidad dependa exclusivamente de actividades específicas y procurar que forme parte transversal del proceso educativo. Los resultados sugieren que la consolidación de la EIB requiere fortalecer simultáneamente sus dimensiones curriculares, culturales, lingüísticas y comunitarias. De este modo, el reconocimiento institucional de la interculturalidad podría traducirse con mayor consistencia en experiencias observables por los estudiantes.

La contextualización del aprendizaje constituyó la dimensión de la Educación Intercultural Bilingüe con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel alto, alcanzando el 44,8 %, seguida

por la pertinencia cultural y lingüística con 41,8 %. Este comportamiento indica que las principales fortalezas se encuentran en la capacidad de relacionar determinadas experiencias educativas con las características culturales y contextuales del alumnado. Montero Zamora et al. (2025) muestran que la incorporación de saberes ancestrales dentro de la educación básica puede articularse con el aprendizaje comunitario, la identidad cultural y los contenidos curriculares cuando las experiencias pedagógicas se construyen considerando las características del contexto. Desde esta perspectiva, la contextualización permite utilizar conocimientos, prácticas y experiencias próximas al estudiante como referentes para desarrollar contenidos escolares sin restringir el aprendizaje exclusivamente al conocimiento local. Los resultados obtenidos sugieren que este mecanismo posee una presencia apreciable dentro del contexto investigado, aunque menos de la mitad de los estudiantes lo ubicó en el nivel alto. Esto significa que todavía existen posibilidades para incrementar la utilización sistemática del territorio, la cultura y las experiencias comunitarias como recursos pedagógicos. La contextualización debe constituirse, por tanto, en una práctica permanente y planificada capaz de establecer conexiones entre los objetivos curriculares y los conocimientos presentes en el entorno sociocultural.

La vinculación escuela-comunidad presentó uno de los comportamientos más limitados dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, debido a que solamente el 22,4 % de los estudiantes la situó en el nivel alto, mientras que el 25,4 % la ubicó en el nivel bajo. Este resultado adquiere especial importancia porque numerosos saberes ancestrales se mantienen mediante mecanismos de transmisión familiar y comunitaria sustentados en la oralidad, la observación y la participación en prácticas colectivas. Hinojosa Becerra y Chalán Chalán (2021) identificaron precisamente dificultades relacionadas con la transferencia de saberes ancestrales y la participación de los diferentes actores educativos dentro de contextos de Educación Intercultural Bilingüe del sur ecuatoriano. Una vinculación insuficiente puede limitar el acceso de los estudiantes a conocimientos que no necesariamente se encuentran registrados en materiales curriculares convencionales y cuyos principales depositarios continúan siendo personas de la comunidad. Los resultados indican que la institución necesita ampliar los espacios mediante los cuales familias, personas mayores y otros portadores de saberes puedan participar en experiencias educativas planificadas. Esta participación podría materializarse mediante proyectos comunitarios, recuperación de relatos, actividades territoriales, demostraciones de prácticas tradicionales y procesos de investigación desarrollados conjuntamente con los estudiantes. La relación escuela-comunidad aparece así como una condición necesaria para profundizar la integración de los conocimientos ancestrales.

En cuanto a la integración de saberes ancestrales, el 49,3 % de los estudiantes presentó un nivel medio, el 31,3 % alcanzó el nivel alto y el 19,4 % se situó en el nivel bajo. Esta distribución demuestra que los conocimientos ancestrales forman parte de las experiencias educativas analizadas, aunque su presencia todavía no puede considerarse plenamente consolidada. Martínez Ordoñez et al. (2024) sostienen que la Educación Intercultural Bilingüe posee una función relevante en la transmisión de saberes ancestrales y en la preservación de la identidad cultural, pero señalan igualmente la existencia de desafíos asociados con la implementación de los procesos interculturales. La predominancia del nivel medio encontrada en el presente estudio coincide con la necesidad de diferenciar entre reconocimiento cultural e integración pedagógica efectiva. Una institución puede valorar las tradiciones y conocimientos comunitarios sin que estos necesariamente formen parte sistemática de los contenidos, estrategias, recursos y experiencias de aprendizaje. Por ello, avanzar hacia niveles superiores de integración requiere que los saberes ancestrales aparezcan vinculados explícitamente con la planificación curricular y no únicamente con determinadas actividades culturales. El resultado evidencia un proceso existente, pero todavía susceptible de fortalecimiento en términos de continuidad, profundidad y articulación pedagógica.

El fortalecimiento de la identidad cultural presentó el comportamiento más favorable entre las dimensiones de integración de saberes ancestrales, debido a que el 52,2 % de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, seguido por la contextualización pedagógica con 47,8 %. Esta tendencia demuestra que los conocimientos comunitarios poseen una presencia especialmente relevante en la valoración de referentes culturales y en la relación de los estudiantes con elementos asociados con su pertenencia sociocultural. Cargua-Pineda (2024) señala que la Educación Intercultural Bilingüe puede contribuir al empoderamiento cultural y social de la niñez indígena ecuatoriana mediante el reconocimiento de sus referentes culturales dentro de la experiencia educativa. En este sentido, la incorporación de conocimientos relacionados con territorio, memoria, lengua y prácticas comunitarias puede favorecer que el alumnado los reconozca como componentes legítimos de su formación. El resultado también muestra que la integración de saberes ancestrales posee implicaciones que trascienden la adquisición de contenidos y alcanzan dimensiones relacionadas con identidad, pertenencia y valoración cultural. Sin embargo, fortalecer la identidad mediante la educación intercultural no implica separar a los estudiantes de otros sistemas de conocimiento, sino proporcionar condiciones para establecer relaciones interculturales desde el reconocimiento de sus propios referentes. Esta dimensión constituye, por tanto, una de las principales fortalezas identificadas en el contexto estudiado.

La participación comunitaria volvió a presentar los resultados comparativamente más bajos dentro de la integración de saberes ancestrales, con apenas un 22,4 % de estudiantes en el nivel alto y un 26,9 % en el nivel bajo. Esta tendencia fue respaldada por la información procedente de los docentes, puesto que solamente uno de los siete participantes, equivalente al 14,3 %, situó la participación comunitaria en el nivel alto, mientras que cuatro la ubicaron en el nivel medio y dos en el nivel bajo. Chalán Chalán (2025) advierte que todavía existen dificultades para trasladar los fundamentos de la interculturalidad hacia determinadas prácticas educativas cotidianas, situación que puede limitar la conexión efectiva entre conocimientos comunitarios y procesos escolares. La coincidencia encontrada entre las respuestas de estudiantes y docentes permite identificar esta dimensión como una necesidad concreta del escenario estudiado y no únicamente como una percepción aislada de uno de los grupos. La integración de saberes ancestrales requiere la participación de quienes conservan conocimientos relacionados con prácticas productivas, oralidad, territorio, medicina, memoria y otras expresiones culturales. Cuando esta participación resulta limitada, existe el riesgo de que los conocimientos sean incorporados únicamente mediante interpretaciones escolares y pierdan parte de su contexto de producción y transmisión. Por consiguiente, fortalecer la presencia de actores comunitarios representa una de las acciones prioritarias derivadas de los resultados.

La distribución conjunta de las variables reforzó la existencia de una relación entre la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales. De los 21 estudiantes ubicados en el nivel alto de EIB, 17 presentaron igualmente un nivel alto de integración de saberes y ninguno se situó en el nivel bajo; en contraste, entre los 12 estudiantes con nivel bajo de EIB, ocho también registraron una integración baja y ninguno alcanzó el nivel alto. Este patrón resulta coherente con los planteamientos de Paucar Pomboza (2024), quien analiza la interculturalidad educativa ecuatoriana como parte de un proceso relacionado con el reconocimiento de las demandas culturales y educativas de los pueblos y nacionalidades. Los resultados sugieren que una mayor presencia de prácticas interculturales coincide con una incorporación más sistemática de conocimientos comunitarios dentro de las experiencias educativas. La asociación observada permite considerar que el fortalecimiento de la EIB puede desarrollarse conjuntamente con estrategias destinadas a ampliar la presencia curricular y pedagógica de los saberes ancestrales. No obstante, la correspondencia entre niveles no debe interpretarse como una secuencia causal, debido a que otras condiciones institucionales, familiares o comunitarias podrían intervenir en ambas variables. La principal evidencia proporcionada por estos datos consiste en demostrar que los dos fenómenos presentan una tendencia compartida dentro de los estudiantes estudiados.

El análisis correlacional por dimensiones permitió precisar que la contextualización del aprendizaje presentó la asociación de mayor magnitud con la integración de saberes ancestrales, alcanzando $\rho = 0,65$ y $p < 0,001$, seguida por el diálogo de saberes con $\rho = 0,61$ y $p < 0,001$. Estos resultados muestran que la integración de conocimientos comunitarios se encuentra particularmente vinculada con prácticas que conectan el aprendizaje con el contexto y permiten establecer relaciones entre diferentes formas de conocimiento. Sanipatin (2023) plantea que la incorporación de saberes ancestrales dentro del modelo educativo puede favorecer espacios de intercambio entre conocimientos occidentales y ancestrales respetando las particularidades culturales, las costumbres y las tradiciones. La correspondencia entre esta perspectiva y los resultados obtenidos permite sostener que la contextualización y el diálogo constituyen mecanismos especialmente relevantes para materializar la interculturalidad dentro de las actividades escolares. Los saberes ancestrales adquieren mayor potencial educativo cuando los estudiantes pueden analizarlos, utilizarlos y relacionarlos con contenidos curriculares, en lugar de limitarse a conocer su existencia. El resultado también evidencia la necesidad de que la planificación pedagógica genere oportunidades permanentes para comparar conocimientos y desarrollar aprendizajes vinculados con situaciones culturalmente significativas. De esta manera, la contextualización y el diálogo de saberes aparecen como componentes estratégicos para profundizar la integración estudiada.

Finalmente, el contraste de la hipótesis general permitió rechazar H_0 y respaldar H_1 al determinarse una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales ($\rho = 0,68$; $p < 0,001$). Este hallazgo resulta consistente con la evidencia presentada por Limerick (2024), quien muestra que la institucionalización de la EIB en Ecuador se encuentra estrechamente relacionada con procesos de revitalización lingüística y continuidad cultural, aunque su implementación enfrenta desafíos que impiden asumir que los resultados sean homogéneos en todos los contextos. En el escenario investigado, las principales fortalezas se localizaron en la contextualización del aprendizaje y el fortalecimiento de la identidad cultural, mientras que las mayores limitaciones correspondieron a la vinculación escuela-comunidad y la participación de actores comunitarios. Esta configuración permite concluir que la consolidación de la integración de saberes ancestrales requiere avanzar desde el reconocimiento cultural hacia mecanismos más sistemáticos de articulación curricular y participación comunitaria. Los resultados también sugieren que la EIB posee mayores posibilidades de integración cuando el aprendizaje se relaciona con el territorio y cuando diferentes sistemas de conocimiento encuentran espacios efectivos de interacción. Sin embargo, la naturaleza correlacional de la

investigación obliga a mantener una interpretación prudente y circunscrita a la población estudiada. Futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales, observación directa de las prácticas educativas y participación de portadores de saberes para profundizar en los mecanismos mediante los cuales se desarrolla esta relación.

Conclusiones

La investigación permitió determinar que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la integración de saberes ancestrales en los estudiantes analizados. El coeficiente rho de Spearman alcanzó un valor de 0,68 con un nivel de significación inferior a 0,001, resultado que permitió rechazar la hipótesis nula y respaldar la hipótesis alternativa formulada. Esto evidencia que mayores niveles de aplicación de prácticas vinculadas con la Educación Intercultural Bilingüe tienden a presentarse conjuntamente con mayores niveles de incorporación de conocimientos ancestrales en las experiencias educativas. La distribución conjunta reforzó esta tendencia, debido a que 17 de los 21 estudiantes ubicados en un nivel alto de EIB también alcanzaron un nivel alto de integración de saberes ancestrales, mientras que ninguno se situó en el nivel bajo. Por tanto, la integración de conocimientos comunitarios se encuentra estrechamente asociada con el desarrollo de prácticas educativas culturalmente contextualizadas. No obstante, debido al diseño transversal y no experimental empleado, esta relación debe interpretarse como una asociación estadística y no como evidencia de causalidad.

La aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe presentó un comportamiento predominantemente intermedio, puesto que el 50,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, frente al 31,3 % registrado en el nivel alto y al 17,9 % correspondiente al nivel bajo. Estos resultados permiten concluir que los principios interculturales poseen presencia dentro de las experiencias educativas, aunque todavía no alcanzan una aplicación elevada y homogénea entre la totalidad de los participantes. Entre sus dimensiones, la contextualización del aprendizaje presentó el comportamiento más favorable, con un 44,8 % en el nivel alto, seguida por la pertinencia cultural y lingüística, con 41,8 %. En contraste, la vinculación escuela-comunidad registró solamente un 22,4 % en el nivel alto y alcanzó un 25,4 % en el nivel bajo. Esta diferencia demuestra que las prácticas desarrolladas directamente dentro del proceso de enseñanza presentan mayor consolidación que aquellas que requieren una participación sistemática de actores comunitarios. En consecuencia, la vinculación entre la institución educativa y la comunidad constituye uno de los principales componentes que requieren fortalecimiento.

La integración de saberes ancestrales presentó una distribución semejante, con predominio del nivel medio en el 49,3 % de los estudiantes, seguido por el nivel alto con 31,3 % y el nivel bajo con 19,4 %. Estos resultados permiten concluir que los conocimientos ancestrales forman parte de las experiencias educativas estudiadas, pero su incorporación todavía no se encuentra plenamente consolidada. El fortalecimiento de la identidad cultural constituyó la dimensión con mayor presencia en el nivel alto, alcanzando el 52,2 %, mientras que la contextualización pedagógica registró un 47,8 %. En cambio, la participación comunitaria presentó únicamente un 22,4 % en el nivel alto y un 26,9 % en el nivel bajo. Por tanto, existe una mayor capacidad para relacionar los saberes ancestrales con la identidad y con determinadas experiencias pedagógicas que para incorporar sistemáticamente a las familias y portadores de conocimientos dentro de los procesos educativos. La integración plena de estos saberes requiere, en consecuencia, avanzar desde su reconocimiento cultural hacia una incorporación curricular y comunitaria más sistemática.

Los resultados proporcionados por los siete docentes permitieron identificar una tendencia semejante a la observada entre los estudiantes. La contextualización pedagógica fue valorada en nivel alto por el 71,4 % de los docentes y la pertinencia cultural y lingüística alcanzó el 57,1 %, mientras que la participación comunitaria obtuvo solamente un 14,3 % en ese nivel. Asimismo, el 57,1 % de los docentes situó la incorporación curricular de los saberes ancestrales en un nivel medio y únicamente el 28,6 % la ubicó en el nivel alto. La coincidencia entre ambas fuentes de información permite concluir que la principal dificultad no se encuentra en el reconocimiento de la importancia de los conocimientos ancestrales, sino en los mecanismos mediante los cuales estos son incorporados de manera sistemática a la planificación y vinculados con los actores que los conservan y transmiten. Esta situación plantea la necesidad de establecer estrategias permanentes de cooperación entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. La participación de portadores de saberes debería integrarse a proyectos, actividades curriculares y experiencias contextualizadas en lugar de limitarse a intervenciones ocasionales.

El análisis correlacional por dimensiones permitió establecer que la contextualización del aprendizaje presentó la asociación de mayor magnitud con la integración de saberes ancestrales, con $p = 0,65$, seguida por el diálogo de saberes, con $p = 0,61$; ambas relaciones fueron estadísticamente significativas con $p < 0,001$. La vinculación escuela-comunidad alcanzó $p = 0,59$ y la pertinencia cultural y lingüística registró $p = 0,57$, manteniendo igualmente relaciones positivas y significativas. Estos resultados permiten concluir que la integración de los saberes ancestrales se encuentra especialmente vinculada con prácticas

pedagógicas capaces de conectar los contenidos escolares con las características culturales y territoriales del entorno y de generar espacios de interacción entre diferentes formas de conocimiento. En este sentido, no resulta suficiente incorporar referencias aisladas a tradiciones o manifestaciones culturales dentro de las actividades escolares. Se requiere una planificación que articule los conocimientos comunitarios con los objetivos de aprendizaje y permita su utilización como recursos para interpretar, analizar y comprender diferentes contenidos curriculares. La contextualización y el diálogo de saberes constituyen, por tanto, componentes centrales para profundizar la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe. Finalmente, los resultados permiten concluir que la integración de saberes ancestrales mediante la Educación Intercultural Bilingüe constituye un proceso multidimensional que requiere articulación entre currículo, prácticas pedagógicas, identidad cultural y participación comunitaria. Las principales fortalezas identificadas estuvieron relacionadas con la contextualización de los aprendizajes y el fortalecimiento de la identidad cultural, mientras que las mayores necesidades se concentraron en la vinculación escuela-comunidad y la participación directa de portadores de saberes. A partir de estos hallazgos, resulta pertinente fortalecer la incorporación planificada de conocimientos ancestrales en las diferentes áreas curriculares, desarrollar actividades contextualizadas y ampliar la participación de familias y actores comunitarios en los procesos educativos. Asimismo, la formación docente debería proporcionar herramientas para integrar estos conocimientos respetando su procedencia, significado cultural y relación con el territorio. Estas acciones permitirían avanzar desde una presencia predominantemente intermedia de los saberes ancestrales hacia una integración más sistemática dentro de las prácticas educativas. Los hallazgos se circunscriben a los 67 estudiantes y 7 docentes participantes, por lo que su interpretación debe mantenerse dentro de las características del contexto investigado y no generalizarse automáticamente a la totalidad de las escuelas fiscales.

Referencias bibliográficas

- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Caiza Valencia, J. M. (2025). *Currículo MOSEIB en la conservación de saberes ancestrales* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital de la Universidad Central del Ecuador.
- Cargua-Pineda, M. (2024). Educación Intercultural Bilingüe y su impacto en el empoderamiento de la niñez indígena en Ecuador. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2).
- Chalán Chalán, A. P. (2025). Los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural en Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 2(2), 113–140. <https://doi.org/10.69633/m9gvyv75>
- Hinojosa Becerra, M., & Chalán Chalán, Á. P. (2021). Saberes ancestrales en la enseñanza-aprendizaje en la zona sur de Ecuador. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(1), 29–34. <https://doi.org/10.51896/atlanter/UPML9176>
- Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A review of key Likert scale development advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>
- Limerick, N. (2024). Kichwa or Quichua? Competing alphabets, political histories, and complicated reading in Indigenous language education. *Applied Linguistics*, 45(3), 498–520.
- López Avalos, A. M., et al. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo ecuatoriano de educación básica: Una revisión sistemática. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*.
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Miranda Armijos, W. A., & Riera Palacios, G. M. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8437–8456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250
- Montero Zamora, E. G., Segura Cueva, K. A., Montero Cadena, O. G., & Montero Cadena, S. B. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de décimo año de Educación Básica: Implementación en una institución particular rural de la Costa ecuatoriana. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 5(3), 395–411. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.264>
- Paucar Pomboza, M. (2024). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Una mirada a las políticas educativas y la diversidad cultural. *Revista InveCom*.

- Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., & Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Rodríguez Ruiz, M. F., Tenecela Calderón, M. E., Posligua Garcia, D. M., & Tenecela Calderón, L. H. (2025). Interculturalidad en aulas EIB: Co-diseño de proyectos STEAM con saberes ancestrales en la Amazonía. *Horizonte Científico Educativo International Journal*. <https://doi.org/10.64747/xcj91n90>
- Sanipatin, Y. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.869>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. (2025). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y lineamientos para el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y lenguas de los pueblos y nacionalidades*. SEIBE.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1S), S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Velasco Correa, L. A. (2025). Entorno virtual de saberes ancestrales del MOSEIB. *Simbiosis Educativa*, 4(1), 78–97.



CIENCIA Y EDUCACIÓN
ISSN: 2790-8402

CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto:
Certificación de aceptación

Oficio N* Cienc-educ2026-17883787-C
Ecuador, 15 de Septiembre del 2026

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y
la Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)
CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: **"Integración de saberes ancestrales mediante la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas fiscales"**. Siendo:

Autores: Lic. Aida Cristina Puma Usuña,
Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos.

Fue presentado, para su revisión por pares ciegos, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente de la **Edición Especial IX del 2026**. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista Ciencia y Educación.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.



Alumno digitalizado por:
**DUANY MIGUEL PEÑA
LÓPEZ**
Firma digitalizada por FORAC

PhD. Duany Miguel Peña López
Director General
Revista Ciencia y Educación

