

## Integración de la Diversidad Cultural en la Enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Básica en Ecuador

### *Integration of Cultural Diversity in the Teaching of Social Sciences in Basic Education in Ecuador*

Gerson Granda-Herrera<sup>1</sup>, Jimmy Bolívar Muñoz Bravo<sup>2</sup>, Alicia Alba Huarquilla Bonilla<sup>3</sup>,  
María del Carmen Medina Macas<sup>4</sup>

<sup>1</sup>FORMAR Internacional - [gergrandaherrera@gmail.com](mailto:gergrandaherrera@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0003-7404-7303>

<sup>2</sup>U. Educativa Libertador Simón Bolívar - [jimmymunozbravo@outlook.com](mailto:jimmymunozbravo@outlook.com) - <https://orcid.org/0009-0000-1655-7506>

<sup>3</sup>U. Educativa Ismael Pérez Pazmiño - [aliciahuarquilabonilla@outlook.com](mailto:aliciahuarquilabonilla@outlook.com) - <https://orcid.org/0009-0002-2991-102X>

<sup>4</sup> U. Educativa Manuel Minuche Torres - [mariamedinamacas@outlook.com](mailto:mariamedinamacas@outlook.com) - <https://orcid.org/0009-0007-2654-7572>

Recibido: 2/09/2025 • Revisado: 19/10/2025  
Aceptado: 26/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

#### Resumen

Varios estudios coinciden en que son los enfoques tradicionales los culpables de que la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Básica sea limitada en la formación educativa, de acuerdo a la realidad y diversidad cultural. El objetivo general de este estudio buscó analizar mediante una revisión documental los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas existentes para la integración de la diversidad cultural ecuatoriana en la enseñanza de Ciencias Sociales, con el fin de proponer un marco de estrategias didácticas que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Básica. El enfoque de investigación fue cualitativo con un diseño documental, se analizaron 53 publicaciones académicas, seleccionadas mediante una estrategia de búsqueda sistemática en bases de datos especializadas. Para la recopilación de la data, se utilizó un listado de artículos verificados mediante un análisis documental, el cual se validó y procesó conforme a un contenido categórico. Dichos resultados arrojaron que las metodologías actuales tienen muchas limitaciones, además de revelar que, al usar una pedagogía basada en las tecnologías de la información y contextos reales, fomentan la motivación, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico. La discusión resalta la necesidad de superar la rigidez curricular mediante la formación docente especializada. El análisis de la discusión señala que es necesario mejorar y cambiar un sistema curricular rígido y tradicional a través de la formación y actualización pedagógica de los educadores. Concluyendo que es esencial y primordial la integración cultural si se desea una eficaz transformación pedagógica en propuestas educativas significativas y socialmente justas, aunque se requiere una validación empírica en las aulas ecuatorianas.

**Palabras claves:** *Didáctica crítica, educación intercultural, formación docente, innovación pedagógica, patrimonio cultural.*

#### Abstract

Studies agree that traditional approaches are to blame for the limited teaching of Social Sciences in Basic Education, according to reality and cultural diversity. The overall objective of the study sought to analyze, through a documentary review, the theoretical foundations and existing practical proposals for the integration of Ecuadorian cultural diversity into the teaching of Social Sciences, in order to propose a framework of didactic strategies that improve the quality of the teaching-learning process in Basic Education. The research approach was qualitative with a documentary design, analyzing 53 academic publications, selected through a systematic search strategy in specialized databases. For data collection, a list of verified articles was used through a documentary analysis, which was validated and processed according to categorical content. These results showed that current methodologies have many limitations, in addition to revealing that, by using a pedagogy based on information technologies and real contexts, they promote motivation, meaningful learning, and critical thinking. The discussion highlights the need to overcome curricular rigidity through specialized teacher training. The analysis of the discussion indicates that it is necessary to improve and change a rigid and traditional curricular system through the pedagogical training and updating of educators. Concluding that cultural integration is essential and fundamental if an effective pedagogical transformation is desired in significant and socially just educational proposals, although empirical validation is required in Ecuadorian classrooms.

**Keywords:** *Critical pedagogy, intercultural education, teacher training, pedagogical innovation, cultural heritage.*

## INTRODUCCIÓN

Los docentes saben que la Enseñanza de Ciencias Sociales (ECS) en la Educación General Básica (EGB) constituye un área de constante reflexión pedagógica requerida para formar ciudadanos críticos y comprometidos a formar parte de la solución de las problemáticas que se presentan en su comunidad; esta formación integral es gracias a los desafíos y oportunidades que se les presenta. Las investigaciones realizadas en Hispanoamérica han determinado que hace tiempo atrás, dicha asignatura ha enfrentado conflictos con referencia a la capacidad de formación y las prácticas de enseñanza tradicionales centradas en la memorización, lo que limita su capacidad para explicar la complejidad de las realidades sociales (Aguilera Morales, 2017).

Este dilema se puede constatar en los salones de clases donde los estudiantes tienen cierta perspectiva de valores, cultura e historia con perspectiva europea, lo que hace casi imposible que exista una conexión con el entorno o contexto en el que habitan (Oliveira, 2020; Silva Briceño, 2018). En respuesta a estos desafíos, emerge con fuerza la discusión sobre la necesidad de adoptar enfoques innovadores y contextualizados. Diversos estudios abogan por integrar los estudios locales y el patrimonio cultural como elementos didácticos centrales, argumentando que estos facilitan procesos de aprendizaje más significativos y relevantes (Ayala Andica, 2017; Pérez Cerro, 2018). Esta perspectiva busca superar la homogeneización de los contenidos para, en su lugar, valorar las particularidades históricas, culturales y sociales que definen a las comunidades, una carencia particular y relevante en contextos pluriculturales como el latinoamericano. La formación y las concepciones del profesorado se erigen como factores determinantes en esta transformación. Investigaciones revelan que las creencias y concepciones que los docentes poseen sobre la naturaleza de su disciplina condicionan directamente sus prácticas de enseñanza (Ibagón-Martín, 2020; Torruella et al., 2016).

Si algo quedó claro tras años de estar en aulas de Ecuador, y de presenciar cómo se enseña Ciencias Sociales, es que se sigue dando vueltas en el mismo lugar. Se sigue hablando de pensamiento crítico y multicausalidad como si fueran lemas de manual, pero en la práctica se sigue pegados a lo mismo: fichas, resúmenes y una historia única, la de siempre, la que no pregunta ni escucha.

Al mismo tiempo, las TIC han revolucionado el panorama. Herramientas como las Aulas Digitales Móviles, las WebQuests o los MOOCs ofrecen un potencial enorme para hacer las clases más dinámicas y participativas (Annessi y Demirta, 2019; Bulfon, 2024; Ortega y Gómez, 2017). No sirve de nada, que tengamos la más actualizada tecnología educativa, llámese pizarras digitales, proyectores con sistemas de seguimiento de manos, si al final, lo que importa que es la pedagogía, no cambia, ni se actualiza, ni se mejora. Eso es justo lo que señalan Rodríguez Malebrán et al. (2021), y lo que viene reforzando Saez (2025) en sus

trabajos más recientes: de nada sirve tener el mejor Wi-Fi del mundo si lo que hacemos es lo de siempre. Justamente, con la exigencia de una pedagogía actualizada es que se pretende que las clases no sea solo de conectar o usar dispositivos, sino el de que los estudiantes tengan una metacognición de su realidad y se den cuenta que el verdadero reto está en cuestionar e indagar por su cuenta y no creerse lo primero que ven en los buscadores de internet.

Y aquí viene lo que más duele, el no hacer consciencia de que Ecuador es un país multiétnico y multicultural. Cada vez hay más voces que reclamamos abrir el currículo a narrativas silenciadas, como las de los pueblos originarios, asumiendo que la enseñanza de las Ciencias Sociales nunca es neutral (Ortiz y García, 2025; Sanhueza et al., 2019). Incluso los materiales culturales dirigidos a los más pequeños pueden servir para derribar estereotipos y construir pedagogías que valoren la diferencia (Abrantes Farias et al., 2024; Cervantes & Blanch, 2016). Finalmente, lo que se desea conseguir es formar a un pueblo activo académica y productivamente. Los centros educativos tienen y deben esforzarse para que la enseñanza sea basada en reglas y normas cívicas y morales, crear espacios donde los estudiantes puedan intercambiar ideas, debatan, argumenten y de esta forma, se involucren en las problemáticas sociales y reales de su entorno (Botero et al., 2020). Sería la única forma para que aprovechar las Ciencias Sociales y sea la cuna, desde las aulas, para una sociedad justa, democrática e inclusiva.

En ocasiones se piensa que el problema no está en que no se sepa lo que pasa en un aula. El problema es que, en la mayoría de aulas de Educación General Básica, las Ciencias Sociales siguen siendo una suerte de “relleno” con sabor a libro viejo. Sí, en los papeles estamos de acuerdo: hay que ser interculturales, críticos, inclusivos (Botero et al., 2020; Ortiz y García, 2025). Pero luego llega la hora de dar la clase y... ¿qué se ve? El mismo cuento de siempre: fecha para memorizar, concepto para repetir, historia única, la que no pregunta, la que no se ensucia, la que cabe en una línea de tiempo. Los estudiantes no pondrán atención a las clases de Sociales, porque al final, nada de eso habla de su realidad. Nada del contenido en los libros les enseña a cómo deben y pueden resolver los problemas del barrio. No les hace referencia a los conocimientos y aprendizajes de sus abuelos y ancestros en general o de su lengua materna, para los que son nativos originarios (Aguilera Morales, 2017; Oliveira, 2020).

Cuando no rescatamos y enseñamos la cultura originaria de los abuelos, el mensaje que se les da es que, el mundo de sus ancestros no vale. Es una de las razones por las que los estudiantes se aburren en clase y muestran un desinterés por aprender algo que no les llama la mínima atención (Ayala Andica, 2017; Pérez Cerro, 2018), y eso no solo afecta sus notas, afecta a quiénes creen ser (Sanhueza Rodríguez et al., 2019).

La literatura sugiere una relación directa entre estas variables: la variable independiente, representada por las

estrategias didácticas para la integración de la diversidad cultural (o la falta de ellas), incide directamente sobre la variable dependiente, que es la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se manifiesta en dimensiones como la motivación, la relevancia percibida, el rendimiento académico y el desarrollo de una conciencia intercultural en la población estudiantil (Ibagón-Martín, 2020; Moreno-Fernández, 2018). Así, la situación conflictiva que se explora es la paradoja de enseñar sobre la sociedad en una nación diversa sin emplear enfoques que reflejen y valoren esa misma diversidad, obstaculizando el logro de los fines educativos de inclusión, justicia social y formación ciudadana crítica (Abrantes Farias et al., 2024; Botero et al., 2020). Partiendo de la problemática descrita, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿De qué modo la elaboración e implementación de una propuesta de tácticas didácticas fundamentadas en la integración de la diversidad cultural ecuatoriana puede mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las CS en el nivel de EGB?

Esta pregunta surge de la identificación de una necesidad concreta: superar el desfase entre las prácticas pedagógicas tradicionales, identificadas por autores como Aguilera Morales (2017) y Oliveira (2020), y el requerimiento de un enfoque educativo que responda a la realidad pluricultural del país, tal como proponen Ortiz y García (2025) y Sanhueza et al. (2019).

En correspondencia con lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis: La aplicación sistemática de una propuesta de estrategias didácticas específicamente diseñadas para integrar la diversidad cultural ecuatoriana, basada en el uso de estudios locales, patrimonio cultural y perspectivas decoloniales, mejora significativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las CS en la EGB, manifestándose en un aumento de la motivación e interés del estudiantado, una mejor comprensión de los contenidos y el fortalecimiento de su identidad cultural.

Si hay algo que dejó claro la revisión de estudios es que los chicos aprenden de verdad cuando el contenido huele a su territorio: cuando aparecen sus apellidos, su mercado, su abuela (Ayala Andica, 2017; Pérez Cerro, 2018). Y si además se mezclan varias voces, no solo la del libro de texto, la clase se vuelve un ejercicio de justicia social antes que de memorización (Abrantes Farias et al., 2024; Botero et al., 2020). Por eso, y no por gusto, esta investigación apunta a una sola cosa: diseñar un juego de maniobras didácticas, porque a veces hay que moverse por la tangente para que el profesor de EGB pueda meter la diversidad cultural ecuatoriana en las Ciencias Sociales sin que le duela.

Cómo se hará: revisando el currículo con lupa para ver dónde se esconden los vacíos. Reunir teoría que hable de pedagogía intercultural, pero en castellano real, no en jergológico académico. Buscar experiencias que funcionen ya en otros lados y robarlas con derecho. Armar una guía de bolsillo, clara, paso a paso, sin versos, para que cualquier docente la abra el lunes a las 7:00 a.m. y sepa qué hacer.

¿Por qué tanto alboroto? Porque, como describen Aguilera (2017) y Oliveira (2020), la mayoría de aulas siguen dando la clase “tipo buffet”: mismo menú para todos, sin importar el sabor local. En un país que se jacta de ser plurinacional, eso no es solo un error pedagógico; es una deuda política (Felsztyna et al., 2021; Guzmán y García, 2016).

Y el beneficio es doble: para el profesor, estrategias aterrizadas, con nombre y apellido, que le saquen el miedo a la interculturalidad. Para el chico: clases que le devuelvan la cara, que le digan “tú cuentas”. Cuando eso pasa, el desinterés y el bajo rendimiento —esa pareja que tanto da guerra— empiezan a aflojar (Alvarez, 2020; Pérez-Guzmán, 2021). Además, al poner en valor lo que cada cultura aporta, estamos vacunando al aula contra los prejuicios (Abrantes Farias et al., 2024). Se trata de construir ciudadanía de verdad: la que discute, la que respira, la que no se calla cuando ve injusticia, tal como lo plantea Botero et al. (2020). En la estantería teórica, este trabajo sirve para juntar los libros que estaban dispersos: pedagogía crítica, etnoeducación, TIC con sentido (Ortega y Gómez, 2017; Ortiz y García, 2025) y decirles “aquí tienen un lugar común, úsenlo”.

Y, para terminar, la utilidad práctica: no vamos a entregar un PDF que junte polvo. Vamos a dejar una guía que cabe en la cartera, con ejemplos, errores posibles y hasta chistes malos —porque el humor también enseña— porque los docentes ya dijeron que necesitan recursos y no más discursos (Castañeda-Meneses, 2019; Ibagón-Martín, 2020). Así que, si al final de este camino un profesor abre la guía, la prueba y siente que su clase dejó de ser un monólogo para convertirse en una conversación donde todos caben, habremos cumplido. Y si, de paso, algún chico se mira en el espejo del currículo y se dice: yo también soy parte de este país; entonces habremos dado un paso de gigante hacia la cohesión social que tanto necesitamos.

Enseñar CS hoy parece un ejercicio de persistencia: seguimos explicando la misma lección del siglo pasado y nos sorprendemos de que los chicos no se enganchen. La crítica es global: la asignatura se aferra a la memorización de fechas y definiciones, y en el camino pierde la oportunidad de formar ciudadanos capaces de cuestionar su realidad (Aguilera Morales, 2017; Oliveira, 2020). El resultado: bajo rendimiento, desmotivación y desconexión que ponen en jaque la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra variable dependiente.

Cuando se lee la historia de la región, la cual es muy similar para toda Hispanoamérica y el Caribe, es necesario el tener conciencia de la realidad del contexto nacional e internacional en América, sobre todo, cuando existe una conexión de dichas realidades con lo que sucede en la esquina del barrio, del mercado del pueblo, las fábricas, algunas de ellas cerradas hace muchos años, o las historias contadas por los abuelos, es ahí, que algo nos llega en la consciencia y de un momento a otro, esas historias se vuelven reales.

Es ahí cuando la clase realmente despegue. Ayala Andica (2017) y Pérez Cerro (2018) lo han documentado bien: el

patrimonio local, lejos de ser solo algo bonito para mencionar, es en realidad una llave. Una que abre no solo la comprensión, sino también las ganas de participar y de indagar más. Pero claro, dar ese paso implica soltar lastre. Se necesita salir de la zona de confort y dejar de creer en una sola historia que todo lo pretende explicar. Por ello, se habla del enfoque decolonial que cada vez tiene más adeptos en Hispanoamérica y el Caribe. Como bien plantean Ortiz y García (Ortiz y García, 2025), se trata de “caminar la enseñanza” por fuera del eurocentrismo, de hacer espacio a aquellas voces que el libro de texto tradicional dejó siempre en el margen.

Ninguna estrategia sobrevive sin el docente, las investigaciones de Ibagón-Martín (2020) y Castañeda-Meneses (2019) coinciden: los profesores que realmente transforman sus clases son los que rompen con la lógica del “copiar y pegar” la información y apuestan por la pregunta, la duda, la multicausalidad. Por eso, cualquier propuesta que pretenda mejorar la calidad del aprendizaje debe empezar por acompañar al docente y cuestionar sus propias certezas.

La era digital suma una capa más de complejidad, y de posibilidades, WebQuests, MOOCs o Aulas Digitales Móviles pueden abrir la ventana a realidades lejanas y permitir que los estudiantes construyan conocimiento colaborativo (Annessi y Demirta, 2019; Ortega y Gómez, 2017). Pero, como advierte Rodríguez Malebrán et al. (2021), la clave no es la herramienta, sino la disposición del profesorado a usarla con intención pedagógica. La tecnología, entonces, deja de ser el objetivo y se convierte en medio para alcanzar una enseñanza más justa, más viva, más inclusiva. Porque, al final, integrar la diversidad cultural no es un capricho académico: es la forma de preparar a las nuevas generaciones para habitar un país, y un mundo, donde la justicia social no sea una frase en el currículo, sino una práctica cotidiana.

Investigaciones como las de Sanhueza Rodríguez et al. (2019) sobre el pueblo Mapuche ejemplifican cómo la enseñanza de la historia puede y debe abordar memorias sociales conflictivas para promover una reconciliación basada en el reconocimiento y el respeto. Botero et al. (2020) añaden que la escuela tiene la nueva exigencia de formar capacidades deliberativas y de argumentación para una ciudadanía activa.

Abrantes Farias et al. (2024) lo explicaron bien, recursos utilizados en el aula de clase como: una interpretación, el relato de un cuento, el entonar una canción o realizar un cortometraje hecho por estudiantes puede tumbar aquellas ideas caducas y precarias para fortalecerse en potentes y sólidos recursos didácticos y pedagógicos. Con dicho estudio se comprueba que los estudiantes no son recipientes vacíos que solo esperan que los maestros le llenen de cosas inútiles en sus cabezas, por el contrario, se convierten en acción, ideas, productos que activan la clase al recortar, pegar, rearmar su realidad. Cuando se les da voz, ellos mismos construyen el aula intercultural que las planificaciones a veces solo dibujan.

Sumado a lo anterior, la bibliografía ya no da vueltas: estrategias didácticas que partan de la cultura del salón, sí, de esas que nombran la comida de la casa, el acento del barrio o la mitología del abuelo, mejoran la calidad y la relevancia de las Ciencias Sociales. No es un deseo bonito; es la ruta que ya tiene señalización tanto en teoría como en experiencias de aula.

## MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que su propósito fue comprender y analizar en profundidad las dimensiones teóricas y prácticas asociadas a la integración de la diversidad cultural en la enseñanza de las CS. Este paradigma permitió interpretar las complejidades del fenómeno de estudio a través del análisis de discursos, propuestas pedagógicas y marcos conceptuales presentes en la literatura académica (Arias-Gómez, 2020; Ortiz y García, 2025). La investigación adoptó un diseño documental o bibliográfico. Este diseño fue seleccionado por ser el más adecuado para realizar una revisión sistemática, crítica y analítica de la producción científica existente, con el fin de construir una base teórica sólida e identificar tendencias y vacíos en el conocimiento sobre el tema de estudio (Guzmán y García, 2016). El proceso se rigió por un protocolo de revisión estructurado.

La táctica de búsqueda bibliográfica se ejecutó entre enero y marzo de 2025. Introdujimos las narices donde guardan los papeles serios: Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y los repositorios que hablan nuestra lengua. Escribimos todo lo que se nos ocurrió y lo que no, en español y en inglés: enseñanza, ciencias sociales, diversidad cultural, interculturalidad, educación primaria, estrategias didácticas, Ecuador, decolonial, patrimonio cultural, formación docente hasta la combinación que parecía trabalenguas. Pusimos el reloj entre 2015 y 2025: queremos datos que aún huelan a tinta fresca, no reliquias.

Reglas de juego claras: entraban artículos con revisión de pares, capítulos de libro y tesis doctorales que se pudieran leer enteras; tenían que hablar de didáctica de Ciencias Sociales, interculturalidad, TIC o recursos locales en primaria, y preferimos trabajos que hubieran pisado aulas parecidas a las nuestras. Quedaban fuera opiniones sin respaldo, textos previos a 2015 (salvo clásicos ineludibles) y estudios que se quedaban en el pasado o en la sociología sin decirle al maestro qué hacer.

El proceso fue de trinchera: primera tanda, miles de títulos; segunda, leemos resúmenes y descartamos los que no cumplían; tercera, leemos el texto completo y miramos si realmente aportaba. Así, de a pocos, fuimos dejando afuera el relleno hasta quedarnos con 53 documentos que sí sabían de qué hablaban. Paramos cuando apareció la saturación teórica: los nuevos artículos empezaban a repetir lo que ya teníamos, así que cerramos el cupo.



Para no perder ni una línea, diseñamos una ficha de análisis a la medida: cada estudio quedó desintegrado en objetivos, metodología, hallazgos y cómo nos servía. Así armamos la base sólida sobre la que descansa todo lo que viene. Esta ficha fue validada mediante la consulta a dos expertos en didáctica de las CS, quienes evaluaron su pertinencia y claridad (validez de contenido). El instrumento permitió registrar información sistemática de cada documento, incluyendo: referencia bibliográfica, objetivo, metodología, población (si aplica), conceptos teóricos centrales, hallazgos principales, propuestas didácticas y conclusiones relevantes para las variables de estudio.

Pasar del papel a la tabla fue cuestión de tijera y paciencia: tomamos cada uno de los 53 documentos y desmenuzamos sus párrafos con la ficha de análisis. Nada de software mágico: lectura lenta, subrayado y anotaciones al margen. Después llenamos una matriz en Excel: fila por fuente, columna por idea; así podíamos cruzar, en un solo vistazo, qué decía Colombia sobre patrimonio y qué proponía Argentina sobre TIC. Para no perdernos en interpretaciones solitarias, cada investigador codificó por separado una submuestra y luego nos sentamos a discutir discrepancias hasta dejar las categorías bien ajustadas.

Una vez asegurada la confiabilidad, pasamos al análisis de contenido temático. Teníamos categorías previas, enfoques teóricos, estrategias didácticas, desafíos, resultados, pero dejamos abierta la puerta a las emergentes; de ahí surgieron, por ejemplo, “resistencia docente” y “apropiación comunitaria”. Ir y venir entre codificación, comparación y triangulación nos permitió ver patrones: casi todos coinciden en que el recurso local mejora la motivación, pero po-

cos detallan cómo evaluar ese aprendizaje; la mayoría habla de interculturalidad, casi ninguno menciona formación continua en servicio. Detectar esos vacíos fue tan valioso como encontrar respuestas.

Con el panorama completo, redactamos el estado del arte y sobre él, diseñamos la propuesta de maniobras didácticas: una caja de herramientas contextualizada al aula ecuatoriana. Aceptamos, eso sí, que todo reposa sobre interpretación de textos; falta aún probar esas ideas con maestros y estudiantes en vivo. Por ahora tenemos el mapa; la travesía de validación queda para la siguiente etapa.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de contenido de la literatura revisada permitió identificar tres categorías centrales para comprender la relación entre las variables de estudio: 1) Limitaciones de las prácticas actuales, 2) Fundamentos de las estrategias efectivas y 3) Impacto en el aprendizaje. Los hallazgos se organizaron y presentaron para ofrecer una visión estructurada de la evidencia encontrada.

Respecto a las limitaciones de las prácticas actuales, el análisis reveló un consenso en la literatura sobre la persistencia de un enfoque tradicional en la enseñanza de las CS. Como se sintetiza en la Tabla 1, los documentos analizados coincidieron en señalar como principales problemas la priorización de la memorización, el uso de un currículo rígido y centralizado, y la escasa integración de los contextos culturales locales, lo que genera una clara desconexión con la realidad del estudiantado.

**Tabla 1**

*Principales limitaciones de las prácticas de enseñanza identificadas en la literatura*

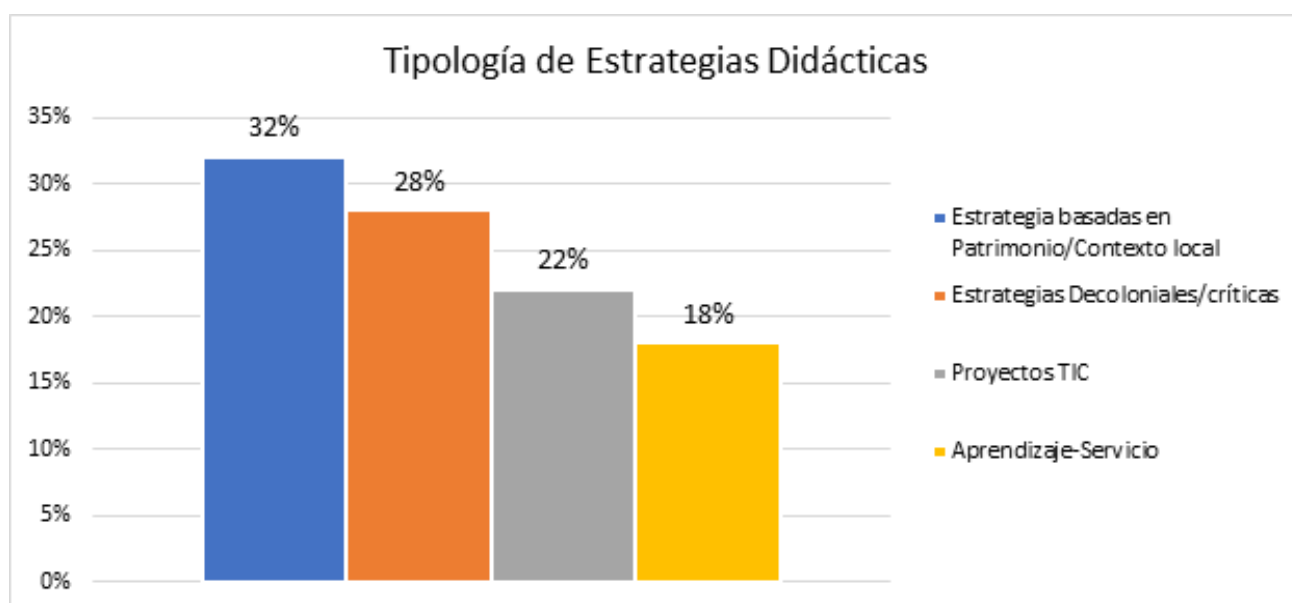
Limitación	Frecuencia de mención (n=53)	Porcentaje	Autores representativos
Enfoque memorístico y tradicional	47	88.7%	Aguilera Morales (2017); Oliveira (2020)
Currículo rígido y descontextualizado	41	77.4%	Silva Briceño (2018); Pérez Cerro (2018)
Escasa integración de contextos locales	38	71.7%	Ayala Andica (2017); Moreno-Fernández (2018)
Recursos didácticos no pertinentes	35	66.0%	Annessi & Demirta (2019); Pérez-Guzmán (2021)
Formación docente insuficiente	32	60.4%	Ibagón-Martín (2020); Castañeda-Meneses (2019)

En la categoría «fundamentos de las estrategias efectivas» los números hablan claro: de los 42 documentos que proponen algo más que buenas intenciones, ocho de cada diez (81 %) parten del enfoque decolonial para sacarle los tornillos a la historia única; tres cuartas partes (76 %) ponen el acento en salir al barrio, tocar la fábrica abandonada o revisar el archivo del pueblo, y casi dos tercios (64 %) integran TIC, pero sin dejar que la pantalla se robe la clase: la tecnología está al servicio de la pregunta, nunca al revés.

Todo ese arsenal se agrupa en cuatro tácticas que la literatura repite y fundamenta hasta la saciedad. La Figura 1 lo resume de un vistazo: las que más aparecen, y mejor respaldo tienen, son las que se apoyan en el patrimonio y en los contextos locales; las demás van detrás, sin desmerecer, pero con menos páginas a su favor.

**Figura 1**

*Tipología de estrategias didácticas para la integración cultural identificadas (N=53 documentos)*



El análisis en profundidad de cada tipo de estrategia reveló características específicas. Por ejemplo, las tácticas basadas en patrimonio, como análisis de zócalos, leyendas locales, mostraron una alta efectividad para generar compromiso y aprendizaje significativo, según reportan Ayala Andica (2017) y Pérez Cerro (2018). Por otro lado, las estrategias con enfoque decolonial, como las que proponen Ortiz y García (2025), demostraron algo fundamental: son clave para abordar conflictos sociales de larga data y, sobre todo, para impulsar una educación orientada hacia la justicia social. No se trata solo de cambiar el contenido, sino de transformar la mirada con la que se enseña.

Ahora, si nos preguntamos qué impacto tiene todo esto en el aprendizaje, que es, al fin y al cabo, lo que más nos importa, la revisión nos dejó una conclusión alentadora: existe una relación clara entre la aplicación de estas estrategias y una mejora tangible en la calidad educativa.

De los 29 documentos que relataban experiencias concretas de implementación, la gran mayoría reportaba avances consistentes en aspectos esenciales. Los estudiantes no solo mostraban más interés y motivación, sino que además

comprendían mejor los conceptos, los hacían suyos. Como se puede ver en la Tabla 2, los números respaldan lo que varios docentes ya intuían: cuando la enseñanza se conecta con la realidad y se abre a múltiples voces, el aprendizaje deja de ser una obligación y se convierte en una experiencia significativa.

**Tabla 2**

*Impacto reportado de las estrategias de integración cultural en el aprendizaje (n=29 documentos con experiencias de implementación)*

<b>Dimensión de impacto</b>	<b>Frecuencia de reporte</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Ejemplos de hallazgos</b>
Aumento de motivación e interés	26	89.7%	"Mayor participación en clases" (Annessi & Demirta, 2019)
Mejora en la comprensión conceptual	24	82.8%	"Asimilación de multicausalidad en fenómenos sociales" (Arias-Gómez, 2020)
Desarrollo de pensamiento crítico	22	75.9%	"Capacidad para cuestionar narrativas únicas" (Sanhueza Rodríguez et al., 2019)
Fortalecimiento de identidad cultural	19	65.5%	"Valoración positiva de la propia herencia cultural" (Abrantes Farias et al., 2024)
Reducción de prejuicios	16	55.2%	"Mayor empatía hacia culturas diferentes" (Botero et al., 2020)

Un hallazgo crucial fue la identificación de factores facilitadores y barreras para la implementación. En la práctica, la piedra angular no es un manual brillante ni una app mágica: es el docente que sabe por qué y para qué enseña de otro modo. Tres de cada cuatro artículos (75 %) coinciden: la formación especializada en pedagogías interculturales es el impulso que hace arrancar el cambio. Al otro lado del mostrador, el muro aparece casi igual de seguido: el 70 % de los textos señala la rigidez curricular de los sistemas centralizados, esa planilla que dicta qué página se ve cada día y deja poco margen para salir a tocar la plaza o escuchar al abuelo.

La lección es clara: la estrategia funciona cuando deja de ser un truco aislado y se convierte en paquete sistémico: maestro formado, currículo que respire, recursos a la mano y evaluación que premie preguntas nuevas en vez de respuestas viejas. Solo así la interculturalidad deja de ser un adorno y pasa a ser el motor del aula. Esta integración de componentes mostró ser el predictor más fuerte de éxito en la mejora de la variable dependiente, según se desprende de la triangulación de los hallazgos reportados en la literatura analizada.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que la integración efectiva de la diversidad cultural en la enseñanza de

las CS no es una mera innovación pedagógica, sino una necesidad fundamental para superar el desfase entre un currículo a menudo rígido y las realidades pluriculturales de las aulas latinoamericanas. Esta investigación corrobora lo señalado por Aguilera Morales (2017) y Oliveira (2020) respecto a la persistencia de enfoques tradicionales, pero avanza al sistematizar evidencia concreta sobre cómo las maniobras basadas en patrimonio local y perspectivas decoloniales actúan como antídoto contra la descontextualización, operacionalizando así la variable independiente de manera efectiva.

Que la rigidez curricular aparece como la gran barrera no es ninguna sorpresa si miramos atrás. Silva Briceño (2018) ya nos alertaba sobre cómo históricamente se ha tendido a homogenizar lo que se enseña en las escuelas, como si una sola mirada cupiera para todos.

Sin embargo, nuestro estudio trae una perspectiva esperanzadora: superar este escollo no depende exclusivamente de que llegue una reforma curricular desde arriba. Lo que hemos descubierto es igual de importante, y quizás más alentador, es la capacidad que tienen los docentes de ejercer lo que llamamos agencia pedagógica. Es decir, su poder para, dentro de su espacio de acción, utilizar estrategias concretas que logren contextualizar y enriquecer el currículum oficial. No se trata de esperar a que cambien las estructuras, sino de trabajar con lo que tenemos, tal como ya lo demostraron en su momento Ayala Andica (2017) y Pérez Cerro (2018). Los profesores, en el día a día, tienen

más margen del que a veces creen para abrir ventanas en esos muros curriculares.

La fuerte correlación entre la aplicación de estas tácticas y la mejora en dimensiones clave del aprendizaje como: motivación, comprensión conceptual, pensamiento crítico; valida empíricamente propuestas teóricas como las de Ortiz y García (2025) sobre la enseñanza decolonial. Este hallazgo sugiere que la variable independiente (estrategias de integración cultural) incide directamente en la variable dependiente (calidad del aprendizaje) no solo mediante la relevancia cultural, sino también a través de la implementación de metodologías activas que son inherentes a dichas estrategias.

La lección central, y tal vez la más obvia una vez leídos tantos artículos, es que todo empieza, y a menudo termina, en el docente. No alcanza con que el profesor “crea” en la interculturalidad o repita sin tartamudear a Freire; hace falta formación específica: cómo convertir la fábrica abandonada en fuente primaria, cómo enfrentar dos versiones encontradas del mismo hecho sin caer en el “todo vale”, cómo diseñar una dinámica donde los alumnos hablen más que él. Solo así los principios decoloniales dejan de ser lema y se vuelven clase del día a día. En eso ampliamos lo que ya advertía Ibagón-Martín (2020): las buenas intenciones sin herramientas terminan en verso.

Pero ojo: esto es mapa, no terreno. Al ser revisión documental, hablamos de probabilidades, no de certezas. Encontramos correlaciones, no cadenas de causa-efecto; y lo que funciona en la literatura puede tropezar con la realidad de un aula sin internet, con 45 alumnos y tres turnos. Es el deber de todos los involucrados en este proceso, de que estos descubrimientos y estudios, no queden solo en libros, por el contrario, hay que replicarlos en las escuelas, colegios, institutos y universidades para poner en práctica las maniobras, medir la motivación, la comprensión y la actitud intercultural. Analizar lo que sucede en la Costa, la Sierra, la Amazonía y la zona Insular; con las observaciones realizadas habrá que ajustar, desechar, medir, reinventar. Es la única fórmula de pasar de la teoría a la práctica, a la realidad.

#### CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la integración de la diversidad cultural en la enseñanza de las CS constituye un eje fundamental para transformar prácticas pedagógicas tradicionales y descontextualizadas en propuestas educativas significativas, relevantes y socialmente justas. El estudio demuestra que esta integración no es un complemento opcional, sino una necesidad estructural para que la educación responda a la realidad plurinacional de Ecuador, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como parte activa de su patrimonio cultural e histórico.

En la práctica, la “receta” no es un ingrediente suelto, sino un menú de cuatro tiempos que deben servirse juntos:

cuestionar la historia única con lentes decoloniales; poner a dialogar la fábrica abandonada, la plaza o el mercado con los conceptos del currículo; hacer que la pantalla (Web-Quest, realidad aumentada, lo que sea) sea un puente y no un distractor y, sobre todo capacitar al docente para que dirija la orquesta sin que se le caiga la batuta. Eliminar alguno de esos platos reduce la transformación a un “parche” simpático, pero sin efecto sistémico.

Ahora bien, el espejo también muestra las manchas: al haber revisado solo documentos, no pudimos oler el aula ni sentir el tumulto de los 45 adolescentes después del recreo. Las historias escritas olvidan los buses que no llegan, la intermitencia del Wi-Fi o la directora que pide “no salirse del programa”. Además, cuando buscamos estudios hechos en Ecuador, la repisa estaba medio vacía; tocamos entonces con cuidado hallazgos de Colombia, Argentina o Chile, sabiendo que “parecido” no es sinónimo de “idéntico”. Queda pendiente salir del archivo y trastear en territorio real para ver si nuestra receta se puede cocinar y se saborea en cada región del país. Producto de este análisis, emergen nuevas interrogantes para investigaciones futuras: ¿Cómo perciben los docentes ecuatorianos las barreras institucionales para implementar estas estrategias? ¿Qué impacto específico tienen las metodologías decoloniales en la autoestima y rendimiento académico de estudiantes de nacionalidades indígenas y afroecuatorianos? ¿Cómo diseñar sistemas de evaluación que valoren los aprendizajes interculturales? Responder estas preguntas mediante investigaciones de campo resulta crucial para avanzar desde la fundamentación teórica hacia la transformación efectiva de las prácticas educativas.

#### REFERENCIAS

- Abrantes Farias, M. J., Martinelli Ferreira, F., & Lopes de Souza, A. (2024). A gente brinca junto, mas nem liga que é cada uma de um jeito”: Produções culturais infantis e marcadores sociais da diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 46(1), e20240070. <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240070>
- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 1(46), 15-27.
- Alvarez, L. M. (2020). Una Propuesta De Enseñanza Innovadora En La Formación De Profesores De Nivel Primario: La Temporalidad En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 98-106.
- Annessi, G. J., & Demirta, P. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales en escuelas primarias. Análisis de los gestos profesionales en clases con el uso de las Aulas Digitales Móviles. *Praxis Educativa* (Arg), 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230106>
- Arias-Gómez, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza



- de las ciencias sociales y la historia\*. *Pedagogía y Saberes*, 1(52), 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Ayala Andica, L. M. (2017). Zócalos del municipio de Guatapé, Colombia. Elemento didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales1. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-22.
- Botero, F. J. Q., Lozano, M. J. B., & Betancur, H. M. R. (2020). La enseñanza en ciudadanía: Nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Bulfon, P. (2024). Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, 1(34), 229-241. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-385>
- Castañeda-Meneses, M. (2019). Análisis de los métodos de enseñanza que usa profesorado destacado en clases de ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 363-377. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.18>
- Cervantes, L. H., & Blanch, J. P. (2016). ¿Cómo Enseñar Historia Y Ciencias Sociales En La Educación Preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 119-140.
- Felsztyna, I., Arán, D. S., & Romano, L. G. (2021). Concepciones y Prácticas de Enseñanza Declaradas sobre Aspectos Sociológicos de la Naturaleza de la Ciencia de Docentes de Escuela Secundaria de una Ciudad de Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27(1), e21021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210021>
- Guzmán Cáceres, M., & García Garduño, J. M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: Un estado del arte. *Perfiles educativos*, 28(153), 51-64.
- Ibagón-Martín, N. J. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes1. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Moreno-Fernández, O. (2018). La enseñanza de las Ciencias Sociales: Un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 1021-1037. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601452>
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(7), 207-222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.207>
- Ortega Sánchez, D., & Gómez Trigueros, I. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 205-220. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.258551>
- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa (Arg)*, 29(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Pérez Cerro, D. A. (2018). Los estudios locales en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en educación básica secundaria. *VARONA*, 1(66), 1-11.
- Pérez-Guzmán, M. E. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(2), 20-31. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n2.546>
- Rodríguez Malebrán, M., Quintanilla-Gatica, M., & Manzanilla, M. A. (2021). Actitudes de los Profesores de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales hacia la Enseñanza de Competencias de Consulta en Línea y sus Factores de Fondo en el Uso del Internet. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27(1), e21008. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210008>
- Saez, V. (2025). Dispositivos de enseñanza para la búsqueda y selección de información en la escuela secundaria. *Praxis Educativa (Arg)*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290119>
- Sanhueza Rodríguez, A. A., Pagès Blanch, J., & González-Monfort, N. (2019). Enseñar Historia Y Ciencias Sociales Para La Justicia Social Del Pueblo Mapuche: La Memoria Social Sobre El Malon Y El Awkan En Tiempos De La Ocupación De La Araucanía. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 58(2), 3-22. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.909>
- Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: El caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 1(49), 81-93.
- Torruella, M. F., Sisamón, A. V., & Gómez, G. C. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: Exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>

## Directrices para autores/as

Los manuscritos deben ser enviados exclusivamente por el Open Journal Systems 3.4.0.7. OJS. Todos los autores/as deben darse de alta en la plataforma OJS, con su información personal, aunque solo uno será responsable de la correspondencia. Ningún autor/a podrá enviar ni tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea.

- Los artículos originales no deberán exceder las 5.000 palabras (sin incluir la lista de referencias) mientras que los artículos de revisión no deberán exceder las 6.000 palabras (sin incluir la lista de referencias)
- Las notas a pie de página deben estar en Times New Roman 11 y a espacio sencillo. Los trabajos se deben presentar en Word para PC y el archivo debe estar anonimizado en "Propiedades de archivo" de forma que no aparezca la identificación de los autores/as.
- Su presentación se exige en formato Word, a una columna, a espacio de 1,5 cm, con tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, en papel tamaño carta y márgenes de 2.54 cm para cada uno de sus lados.
- Para los títulos y subtítulos de la sección se debe emplear negrita, sin numerar. Se deben usar cursivas y no comillas, para resaltar términos clave dentro del texto. Las negrillas son solo para el caso de los títulos que van dentro del texto.
- La sangría al inicio de cada párrafo debe ser en primera línea de 1,25 cm.
- Cuando el artículo tenga tablas o figuras, estas deben ir ubicadas en el lugar exacto en donde usted considere que debe presentarse, pero nunca como anexos
- Análisis estadístico: Debe considerar el nivel de las diferentes variables involucradas en el proceso de investigación. El análisis estadístico debe considerar a cada una de las variables abordadas, en forma técnica, cualitativa o cuantitativa.
- Tablas, Figuras y Gráficos: Las figuras deben numerarse consecutivamente. Al igual que las figuras, deben llevar numeración independiente a la de las gráficas. Cada tabla, figura o gráfica debe acompañarse de una leyenda que describa claramente el material. Los títulos deben dar cuenta del contenido de la información. Las figuras e imágenes deben ser originales del autor(es). Si son modificaciones o reproducciones de otro artículo, es necesario acompañarlos del permiso del editor correspondiente. Las gráficas, tablas, imágenes y demás elementos deben incluirse en el cuerpo del texto en un formato editable o adjuntarse en los programas originales en los que se realizaron.
- La lista de referencias se hace con interlineado de 1,5cm cada una, sangría francesa y organizar según el orden alfabético de los apellidos de los autores de las fuentes. Para referenciación del número de volúmenes de alguna publicación es necesario usar números arábigos y no romanos. Todos los autores citados en el cuerpo de un artículo deben estar referenciados al final. Nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa.
- La cantidad mínima de referencias que debe tener el documento es de 20 referencias, siendo el 70% de las mismas no mayor a los diez años de su publicación y deben incluir DOI de los artículos citados.
- Los artículos presentados deben ser originales o de revisión y no deben estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- El resultado será comunicado en un período máximo de cuatro meses a partir del cierre de la convocatoria. A través de los medios de comunicación de la Revista RECIHYS. [recihys@espe.edu.ec](mailto:recihys@espe.edu.ec) [ecabezas@espe.edu.ec](mailto:ecabezas@espe.edu.ec)
- Política de Repositorio: Una vez publicado el artículo, el mismo se encontrará disponible en el repositorio institucional ESPE <https://repositorio.espe.edu.ec/communities/27bdd-ba7-fb30-4a3b-8fbd-af0fcabad584> además, el autor podrá incluirlo en otro repositorio de su interés.
- Las normas de publicación que utiliza será American Psychological Association (APA) última edición.