

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.1901>

Influencia del enfoque intercultural en la calidad de la formación inicial y en servicio del docente: Evidencias desde escuelas públicas de Lima, Perú

Influence of the intercultural approach on the quality of initial and in-service teacher training: evidence from public schools in Lima, Perú

Deisy Madalay Miranda Avalos

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Lima-Perú

Artículo recibido: 10 diciembre 2025 -Aceptado para publicación: 18 enero 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

Objetivo: Analizar la incidencia del enfoque intercultural como factor en la calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes de escuelas públicas de Lima Metropolitana, Perú. **Método:** enfoque mixto, método hipotético deductivo y el método inductivo interpretativo que corresponden a dos fases de la investigación de alcance correlacional causal y de diseño no experimental bajo la técnica de encuesta y entrevista. **Resultados:** A través de dos pruebas estadísticas inferenciales: Rho de Spearman para medir el grado de correlación y el análisis de regresión lineal para comprobar la incidencia de una variable sobre otra. Se comprueban las hipótesis alternas para la fase cuantitativa. Asimismo, se ha logrado comprender las concepciones de los docentes respecto al enfoque intercultural. **Conclusiones:** Se ha demostrado que el enfoque intercultural es un factor de calidad tanto en la formación inicial como en servicio de los docentes que permite un óptimo y coherente desempeño en el ejercicio profesional, aunque las concepciones o grados de comprensión del mismo puedan presentarse en diverso desarrollo en cada docente del sistema educativo peruano.

Palabras clave: enfoque intercultural, calidad de la formación inicial y en servicio, docentes de escuelas públicas, sociedad intercultural

ABSTRACT

Objective: To analyze the influence of the intercultural approach as a factor in the quality of pre-service and in-service teacher education in public schools in Metropolitan Lima, Peru. **Method:** A mixed-methods approach was adopted, combining the hypothetical-deductive method and the interpretive-inductive method, corresponding to two phases of the study with a causal–correlational scope and a non-experimental design. Data were collected using survey and interview techniques. **Results:** The quantitative data were analyzed using two inferential statistical

tests: Spearman's rho to measure the degree of correlation and linear regression analysis to examine the influence of one variable on another. The alternative hypotheses for the quantitative phase were confirmed. Additionally, teachers' conceptions of the intercultural approach were explored and interpreted through qualitative analysis. Conclusions: The findings demonstrate that the intercultural approach constitutes a quality factor in both pre-service and in-service teacher education, contributing to coherent and effective professional performance. However, teachers' conceptions and levels of understanding of this approach vary, reflecting different stages of development within the Peruvian educational system.

Keywords: intercultural approach, pre-service and in-service teacher education, public school teachers, intercultural society

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural es una característica y escenario presente en las diversas sociedades del mundo en el que los encuentros pueden ser simétricos o presentarse situaciones de imposición cultural, es aquí donde el enfoque intercultural se presenta como una posibilidad de fomentar sociedades interculturales sostenidas en el diálogo, respeto e intercambio.

Las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea hacen explícita la necesidad de desarrollar determinadas competencias a razón de que están posibilitan el ejercicio del derecho a la educación permanente e inclusiva de calidad porque permite el desenvolvimiento social (Consejo de la Unión Europea, 2018); se puntualizan ocho competencias clave, entre ellas la competencia multilingüe y la competencia en conciencia y expresión cultural, además de la mención a una capacidad que posibilita la mayor integración y comunicación dentro de una misma nación y entre naciones con diversidad cultural, implicando una mirada positiva, como es la capacidad intercultural.

En ese sentido, el desarrollo de la formación intercultural es una tarea que deben asumir las escuelas, así como los centros de formación de docentes para asegurar el logro de una auténtica educación de calidad para la participación plena en la sociedad. El Objetivo N.º 4 de los 17 ODS de la Agenda 2030 también refiere la necesidad de que la educación inclusiva y de calidad deba garantizarse ininterrumpidamente para todos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), ello implica cumplir determinadas metas vinculadas con la valoración de la diversidad cultural, buscando la pertinencia y adecuación de la educación a los contextos regionales de los países para el desarrollo sostenible. Sin embargo, es lamentable que los avances en interculturalidad no sean una preocupación urgente de los países de la región o en sus políticas de formación docente ante la diversidad cultural; los resultados de evaluaciones de egresados en esta profesión demuestran debilidades para tratar con la diversidad e incluso en contenidos disciplinares y pedagógicos (Moncada y Sánchez, 2018; Romijn et al., 2021). Asimismo, uno de los factores que influye en lo anterior es la diversidad de centros de formación docente que — a diferencia de países como Singapur en el que solo un centro es aquel que imparte formación docente, *National Institute of Education* (Darling-Hammond, 2017), y en concordancia con el Currículo Único Nacional— poseen una oferta educativa bajo sus propias concepciones y currículos, muchos de estos desvinculados de las necesidades y características de las escuelas en las cuales se desenvolverán los docentes y de los currículos nacionales (Vaillant y Manso, 2022), demostrando con ello desarticulación y, por lo tanto, debilidad en la calidad de la formación docente, principalmente entre la formación inicial, las reformas curriculares y los contextos escolares (UNESCO, 2013). Los países de la región, América, poseen una historia común relacionada con la influencia europea española que por muchos años generó la predominancia de la cultura occidental sobre la de los pueblos originarios ante la ausencia de un proyecto nacional articulador de las diversas

identidades culturales desarrollando así la fundación de naciones con una pretendida homogeneidad y aparente unidad, pero que ha permitido y mantenido la prolongación de la colonialidad demostrándose en la dominación social, cultural, económica y política (Walsh, 2009). En ese sentido, la interculturalidad se concibe como un proyecto social nacional con el propósito de hacer justicia y posicionar a la diversidad cultural como factor positivo y visible.

En el contexto peruano, se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la identidad étnica y cultural; así como al Estado con la función de garante de protección de estos, de igual modo se plantea que debe fomentar la educación bilingüe e intercultural, de acuerdo con las características de cada zona (Constitución Política del Perú, 1993, arts.2 y 17) porque nuestro país sigue siendo plurilingüe y pluricultural; no obstante, las prácticas de discriminación y racismo son persistentes (Ministerio de Educación, 2016). A pesar de estar vigente la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe que sostiene la educación intercultural para todos (EIT) los estudiantes del país para el desarrollo de identidades plurales combatiendo los prejuicios y estereotipos que se han construido sobre los pueblos originarios, su aplicación es limitada porque para que se efectúe es necesario docentes con formación inicial intercultural y también bilingüe a nivel nacional.

Los egresados de las carreras de Educación, aproximadamente 170 mil (Consejo Nacional de Educación, 2014, como se citó en Defensoría del Pueblo, 2016) no responden a las demandas urgentes de la población de nuestro país: formación intercultural bilingüe para atender a la población diversa culturalmente que necesita 25 796 docentes bilingües y con formación en Educación Intercultural (SERVINDI, 2022); en el nivel secundaria el 73,4 % de plazas de docentes EIB está ocupado por docentes monolingües castellano hablantes (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2021). En los últimos nombramientos docentes no se ha cumplido la norma que regula el ingreso a la Carrera Pública Magisterial y muchos docentes sin formación intercultural bilingüe han obtenido una plaza de nombramiento en I.E.E EIB afectando la educación de calidad de estas escuelas por ser solo hablantes monolingües y no estar familiarizados con la cultura de la región o pueblo originario (González, 2024; SERVINDI, 2025).

En línea con lo anterior, la ciudad de Lima es la región con mayor diversidad cultural cuyo indicador relevante es que alberga a los diez distritos del Perú con la mayor cantidad de quechuablantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). El uso de la lengua originaria no se limita al uso del código porque incluye un universo cultural que lo rodea; entonces resulta lógico comprender que los docentes deben estar preparados para tratar la diversidad cultural en cualquier zona del país, más aún en la capital.

De esta manera, la presente investigación centra su análisis en *Enfoque Intercultural como factor de la Calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes de escuelas públicas de Lima Metropolitana, 2025*; como se ha manifestado, el tratamiento de la interculturalidad en el contexto educativo se ha ido incorporando paulatinamente como un enfoque transversal, junto a

otros seis, pero que representa un logro para un país como el nuestro que posee una historia de desigualdad y colonialidad aún persistente; por ello su incorporación resulta un indicador de calidad que posee aplicación cuando los docentes van construyendo competencias interculturales desde la iniciación en la profesión y se consolida en la etapa de servicio y durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. La pertinencia de esta investigación radica en el análisis de una necesidad inmediata para nuestro país y los de la región cuya acción práctica debe responder a las demandas sociales y culturales, así como estar orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural, partiendo de la exigencia y trascendencia que las instituciones formadoras, a nivel nacional, incorporen el desarrollo de la interculturalidad como una dimensión transversal de formación.

Enfoque intercultural

Considerando que la interculturalidad se encuentra en proceso de construcción en países como el Perú en que existió una ruptura histórica por la llegada intempestiva de una cultura extranjera que se impuso sobre la diversidad de pueblos oriundos, el Estado se volvió monocultural organizándose en beneficio de un grupo dominante y debilitando a las demás grupos sociales y sus manifestaciones culturales llevando a que se asimilen a esta cultura categorizada como oficial o, simplemente, excluyéndolas e invisibilizándolas (Ministerio de Cultura [Mincul], 2014). En ese sentido, el enfoque intercultural se comprende como una perspectiva o ángulo nuevo – con respecto al pasado – de tratamiento de la diversidad cultural, en el que la diferencia no es sinónimo de atraso o dificultad, sino de oportunidad y enriquecimiento de un espacio o nación; lo anterior es un primer paso para la construcción de un estado intercultural que reconozca el derecho de todos y todas. La escuela fue y es el principal espacio de transmisión de la cultura oficial de un país, por ende, la transformación de una sociedad de prácticas monoculturales a otra intercultural necesita de la educación en las nuevas generaciones de ciudadanos para lograrlo porque implica un proceso gradual de prácticas, transmisión de valores y comprensión reflexiva de esta necesidad de transformación. ¿Qué tanto los docentes comprenden la importancia de construir una nación intercultural? ¿Es de su interés? El magisterio peruano afronta espacios de diversidad cultural constantemente, por ello es transcendental que la traten adecuadamente reconociendo como valiosas sus diversas manifestaciones y superando creencias que restringen este tratamiento solo en zonas determinadas o solo para instituciones educativas interculturales bilingües (EIB) porque en las escuelas de la capital, como es el caso de Lima, se concentra un gran porcentaje de estudiantes de familias migrantes de diversas regiones de nuestro país (INEI, 2018).

La Ley General de Educación señala en los artículos 8° y 9° a la interculturalidad como sexto principio rector y fin de la educación peruana (Congreso de la República, 2003), lo que implica ofrecer una educación intercultural para toda la población estudiantil como proyecto conjunto de país. En cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se refiere a un servicio educativo brindado para los estudiantes que pertenecen a un pueblo originario y hacen uso de una

lengua originaria o indígena como lengua materna o como lengua de herencia. En consecuencia, los estudiantes que pertenecen a los pueblos originarios e incluso a población afroperuana requieren estrategias de atención diferenciadas con el propósito de contrarrestar las brechas educativas todavía existentes y heredadas desde la colonia cuando la segregación y exclusión de la educación a estos pueblos se presentaba.

En coherencia con lo anterior, en el Currículo Nacional de Educación Básica trata la interculturalidad como un enfoque transversal – el tercero de una lista de siete– este adjetivo “transversal” implica que no se limita su tratamiento y desarrollo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a un área curricular, sino que envuelve todas las áreas y sus competencias porque están impregnadas en los sujetos o seres participantes y se transmiten mediante la observación a través de las formas de actuar y de la interrelación con los demás. Lo anterior se refiere a los valores explicitados en comportamientos observables y forjados constantemente cuando se asume una perspectiva y concepción sobre el mundo, es por ello que la escuela y los docentes son el principal medio de activación de los enfoques transversales – entre ellos el enfoque intercultural– porque no basta con comprenderlos conceptualmente, sino con vivenciarlos.

Interculturalidad

La interculturalidad, palabra que tiene dentro de su estructura morfológica el prefijo -inter, implica el contacto entre diversas culturas, pero este contacto no se da a nivel epidérmico, sino que involucra interrelación, comunicación, intercambio y, partir del ello, construcción. Para lograr lo anterior es necesario superar la idea de que solo una cultura, en este caso la occidental, es la única poseedora y proveedora de conocimiento, para combatir esta idea, la interculturalidad quiebra la hegemonía de una cultura dominante sobre otras reforzando sus propias identidades y así construir en los diversos ámbitos de la vida respeto y legitimidad de estos diversos grupos sociales (Walsh, 2009).

Es así que la interculturalidad no es aún una descripción de una realidad dada, sino una tarea en construcción. Asimismo, su construcción implica la posibilidad de repensar bajo nuevas perspectivas, lógicas o raciocinios las estructuras sociales de una nación en general. Lo anterior es dable porque las naciones de América del Sur, como la peruana, poseen un pasado histórico común: el dominio colonial europeo; es así que la tarea de la interculturalidad en la región posee matices distintos que la que se busca desarrollar en países como el de la Unión Europea. La razón de esta precisión está claramente explicada en la existencia de una matriz colonial conformada por cuatro ejes: colonialidad del poder, del saber, del ser y de la madre naturaleza (Walsh, 2008) los cuales han servido de instrumento para mantener la relación colonial en las superestructuras de las sociedades latinoamericanas desde la invasión europea (1492). Sin embargo, aquí se encuentra la función de la interculturalidad como arma de lucha para hacer evidente que el diálogo y respeto entre culturas no podrá lograrse a cabalidad si no se es consciente de la matriz colonial

Incorporación oficial y avances de la interculturalidad en el Perú

En el Perú el concepto de interculturalidad y su acción práctica se ha incorporado paulatinamente; también, ha trascendido su profundización desde el reconocimiento y respeto a las lenguas originarias, el derecho a la educación diferenciada para los pueblos indígenas cuyos miembros hacen uso de estas lenguas; hasta asumir, en teoría, la incorporación de la interculturalidad en todo el sistema educativo. De igual manera, el Estado ha asumido como tarea transversalizar el enfoque intercultural en toda la gestión pública y demás sectores del país. De esta manera, la interculturalidad es declarada como un enfoque o principio a seguir cuyo objetivo es valorizar e incorporar las múltiples visiones culturales con sus concepciones de bienestar y desarrollo de tal manera que se podrían brindar con mayor pertinencia, la promoción de una ciudadanía intercultural basada en el diálogo y la atención diferenciada a los pueblos indígenas y la población afroperuana (Ministerio de Cultura, 2015).

La Constitución Política del Perú en su artículo N.º 2 expresa reconocimiento a la identidad étnica y cultural de toda persona, en ese sentido brinda protección a esta pluralidad mediante el uso del idioma propio a través de un intérprete si fuera necesario (Constitución Política del Perú, 1993, p. 3), asimismo en el artículo N.º 17 precisa que el Estado promueve la EIB para el logro de la integración nacional. Estos dos artículos expresan la diversidad cultural propia del país y la necesidad de la integración, además de un tipo de educación (bilingüe e intercultural) para determinadas zonas, se entiende que estas “zonas” corresponde a las habitadas por los pueblos indígenas cuya lengua es originaria.

La Ley General de Educación N.º 28044 expresa que uno de los principios que debe regir la educación peruana es la *interculturalidad*, la cual motiva a comprender que la diversidad cultural, étnica y lingüística es sinónimo de riqueza; este encuentro y respeto es la base para una convivencia armónica (Congreso de la República, 2003, p. 10). Luego se afirma, en la misma ley, que en todo el sistema educativo se brinda una educación intercultural bilingüe (EIB) y que esta incorpora el bagaje cultural (conocimientos, sistema de valores, saberes, aspiraciones, etc.) de los pueblos. Sin embargo, esta última afirmación es discutible, ya que todo el sistema educativo involucra desde la educación inicial hasta el nivel superior y en cualquier zona del país, y ello no se da en el nuestro. Por ejemplo, a nivel nacional a través del Ministerio de Educación “se atiende a 11,873 escuelas de EIB de nivel inicial, así como 11,819 de primaria y 3,170 de secundaria” (Andina: Agencia Peruana de Noticias, 2019) y no a la totalidad del sistema educativo.

Sin embargo, la incorporación de la interculturalidad en el espacio educativo no es suficiente para lograr una verdadera transformación hacia una sociedad intercultural donde se respete la diversidad cultural y el derecho a los pueblos indígenas. Las escuelas EIB poseen como principales características el uso de una lengua originaria para la enseñanza y la comunicación, sin embargo, limitar el uso de la lengua originaria al aula no es suficiente si no se hace uso de ella en también ámbitos públicos (Tubino, 2004). En ese sentido, en el año 2011 se promulga la Ley

N.º 29735 “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”, la cual posee el valor jurídico para defender los derechos lingüísticos de los hablantes de las 48 lenguas originarias, las cuales son la principal manifestación de la diversidad cultural existente en nuestro país y los 55 pueblos originarios o indígenas poseedores de estas (Ministerio de Cultura, 2020). Asimismo, es el mandato legal para la promulgación de las diversas políticas nacionales y sectoriales que incorporan la interculturalidad como principio rector: Política Nacional para la Transversalización del enfoque intercultural (2015) y la Política Nacional de Lenguas Originarias, tradición oral e interculturalidad (2017).

En cuanto al sistema educativo, la política de Estado que manifiesta con precisión qué es brindar una educación intercultural y no solo bilingüe y su diferenciación es la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación intercultural Bilingüe (2016).

Competencias interculturales

Los diversos países de América comenzaron a incorporar el término *competencia* en el ámbito pedagógico como expresión de una formación escolar modernizante en contraste con las décadas anteriores. Según (Jurado, 2003, como se citó en Tobón, 2005) esta tendencia fue impulsada por el Banco Mundial que concibe que los estudiantes de las escuelas deben ser funcionales para el mercado laboral local y global ignorando aspectos como la realización humana y la formación de ciudadanos. Asimismo, se concibe como el logro adecuado de una actividad o función, refiriéndose esto al *saber hacer*, que según Tobón (2005) implica problemáticas como ser indiferente a aspectos actitudinales y de valores personales y, el de mayor relevancia, como es el caso del bienestar general.

Por otro lado, (Gonczi y Athanasou, 1996, como se citó en Tobón, 2005) sostienen que una competencia involucra la simultaneidad de atributos (actitudes, valores, conocimientos y habilidades) que entran en juego en situaciones específicas pueda ser esta laboral o no necesariamente. Entonces, expresa Tobón (2005) las competencias son procesos complejos que aportan a la construcción y transformación de la realidad, según el contexto o diagnóstico del entorno, así como las propias necesidades; integrando tres componentes inseparables como el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (procedimientos y estrategias)” (Tobón, 2005, p. 69).

El tercer eje permite desvincular la noción individual o de desarrollo personal de competencia porque el fin no corresponde únicamente al desenvolvimiento eficaz y eficiente en un área del campo laboral — perspectiva neoliberal— sino que establece la relación con los otros en un espacio común de encuentro o convivencia porque busca la formación de ciudadanos, despragmatizándola entonces de su naturaleza y dando posibilidades de discusión sobre el modelo de desarrollo para nuestro país y, por lo tanto, del tipo de personas que la educación debería formar. En línea con lo anterior, la interculturalidad debe trabajarse también como competencia porque son los sujetos en contextos determinados los que deben de interrelacionarse con otros

poniendo en juegos saberes y valores para resolver conflictos logrando propósitos determinados y, en este intercambio, no existe solo un bienestar individual, sino que se incluye un actuar ético de consideración del otro (Zavala et al., 2005). En síntesis, ser competente interculturalmente implica actuar con criterio, en base a una evaluación previa del contexto de diversidad en que el sujeto se encuentra para tener consideraciones con los otros, es decir, con quienes se va a intervenir; además de los recursos con los que se cuenta.

La diversidad cultural del Perú se expresa en diversas manifestaciones propias de la cultura de los diversos pueblos originarios de nuestro país, asimismo, la cultura va más allá de la lengua, la vestimenta o la diversidad gastronómica; comprende un conjunto de manifestaciones materiales como inmateriales y lo que percibimos es solo la *punta del iceberg* siguiendo para ello la propuesta de Michel Azcueta (2007). Lo que se pretende explicar en cuanto a la diversidad cultural es que se debe tener apertura a concebir la cultura en sus múltiples manifestaciones tanto visibles como aparentemente no evidentes, pero que se encuentran en el terreno de la cultura profunda.

Concepciones sobre la interculturalidad

- A) Interculturalidad funcional:** Como su adjetivo lo expresa, se ajusta al sistema socioeconómico vigente sin alterar la estructura social presente; es decir, no ataca la colonialidad del poder porque no se presenta cuestionamiento contra el grupo cultural hegemónico que ha detentado este mismo a lo largo de los siglos desde la invasión española. En ese sentido, propone valores como la tolerancia y el diálogo entre los grupos culturales invisibilizando los problemas de índole económico y social en el que se encuentran los grupos culturales que históricamente han sido relegados por el grupo cultural hegemónico y que hasta la actualidad mantienen índices de pobreza y analfabetismo. Entonces, el interculturalismo o interculturalidad funcional aporta y facilita la reproducción de las estructuras asimétricas de la sociedad (Tubino, 2004).
- B) Interculturalidad crítica:** Postula — a diferencia del interculturalismo funcional — que el encuentro cultural a través del diálogo e intercambio mutuo debe partir del análisis crítico de las causas que han originado las asimetrías sociales presentes hasta la actualidad. Es decir, visibiliza las injusticias históricas sociales que se expresan en la existencia de grupos culturales dominantes y otros subalternizados. En ese sentido, la base de la interculturalidad crítica se sostiene en la crítica al sistema económico vigente que mantiene las asimetrías sociales, por el ello, el diálogo cultural debe de ser contextualizado comprendiendo que las grandes concepciones sobre el país en la actualidad deben ser más plurales y colectivas. En ese sentido, se concibe como un proyecto ético - político hacia la construcción de una democracia inclusiva. Para lograr lo anterior, como lo expresa Tubino (2004), la escuela no resulta ser el único espacio de formación intercultural, sino uno de los sectores en que se incluya la diversidad cultural junto al sector Salud, Justicia, etc.

Calidad de la formación inicial y en servicio

Calidad en educación o calidad educativa

Asumiendo que la calidad en educación depende de la concepción que tengan los sujetos que la reciben y los que la proveen, así como el Estado que la regula y la debe garantizar, es posible que cada uno de estos actores tenga una concepción diferente de calidad y más aún en el ámbito educativo. Por ello, existen documentos normativos que contribuyen a definir contextualmente una situación, fenómeno, derecho o deber para todos. En el Artículo 10 de la Ley General de Educación se plantea acerca de la calidad en educación, la cual está ligada a la universalización y equidad, asimismo incorpora el enfoque intercultural y posee determinadas características: descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación; por ser la realidad nacional tan desigual, se plantea también que debe “igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje” (Congreso de la República, 2003, p.11). Según esto, en el Perú, la calidad en la educación debe responder con pertinencia, justicia y equidad a toda la población, sin olvidar la historia de exclusión a este derecho en los diversos pueblos y comunidades originarias. En ese sentido, buscar la igualdad de oportunidades, respetando la diversidad y contexto es lo más adecuado. Por ello, se debe recoger las demandas de los diversos sectores de nuestra sociedad tan plural sociocultural y sociolingüísticamente y responder a estas porque son los desafíos del sistema educativo peruano, ignorarlas o tratarlas sin perspectiva intercultural o bajo una mirada superficial mantendría la desigualdad, inequidad y debilitaría la calidad educativa.

En el Artículo 13 titulado “Calidad de la educación”, se hace explícito que esta se logra gracias a la educación recibida cuando las personas pueden desenvolverse eficazmente como ciudadanos enfrentando diversos retos y estar en aprendizaje constante (Congreso de la República, 2003) y entre los ocho factores asociados a dicho logro se mencionan dos relacionados a la formación docente: la formación inicial y continua que busca asegurar la competencia docente y la carrera pública docente como aliciente al desarrollo profesional y al adecuado desempeño laboral. Entonces, para el logro de la calidad en la educación y/o calidad educativa se necesita de docentes con una adecuada formación inicial, siendo ellos un componente importante, pero no el único para esa ansiada búsqueda.

Calidad de la formación inicial docente

Partiendo de que los docentes cumplen un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su acción dinamiza este proceso, a través de diversas técnicas, estrategias y métodos, es primordial que su formación inicial sea de calidad. Sin embargo, es menester evitar la relación causal directa entre formación docente y calidad educativa, ya que esta relación responsabiliza solo a los individuos, cuando es el Estado el mayor responsable de brindar adecuadas condiciones para atender el desarrollo social de la educación (Instituto de capacitación e investigación de los educadores de Córdova, 2019). En ese sentido, la calidad de la formación

inicial docente es uno de los factores importantes para el logro de la calidad educativa, pero no es el único, ya que se presentan diversas dimensiones o factores que influyen en la construcción de la calidad educativa como “la dimensión institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica” (Abrate, 2020, p.31); asimismo estos factores intervienen en los procesos de enseñanza, es decir, sobre el estudiante y el docente. Ambos están inmersos en los múltiples factores que recaen sobre la educación. No obstante, el docente sigue siendo el centro de atención en la búsqueda de la calidad educativa, considerando la precisión anterior de que no es el único factor para este logro, es vital asegurar su formación inicial acorde a las necesidades de la sociedad que atenderá y a la cual aportará a través de la enseñanza de los futuros ciudadanos de esa nación “porque cuando nos preguntamos acerca de qué docentes y escuelas queremos, estamos asumiendo qué sociedad buscamos construir colectivamente” (Birgin, 2019, p.20).

Es evidente entonces que la formación inicial docente no es un hecho aislado brindado por una institución educativa superior (instituto, centro pedagógico, universidad), por el contrario, está conectada al sistema educativo en general, porque responde o debe responder a las demandas de la sociedad y, por lo tanto, es el Estado quien debe asegurar su calidad. La revisión de la literatura acerca de la calidad de las instituciones de educación superior donde se forma a docentes dentro de América Latina enmarca este concepto en relación a dos corrientes: el aseguramiento de la calidad, basado en aspectos administrativos para el cumplimiento de estándares determinados para el logro de algún tipo de acreditación o reconocimiento, y la cultura de calidad, que se presenta íntegramente en toda la institución educativa a través de la práctica de los valores relacionados y puestos en práctica por todos los miembros durante su labor diaria demostrando con ello compromiso institucional (Vezub y Cordero, 2023). Además, desde las corrientes y pedagogías críticas, la calidad educativa trasciende la adquisición de aprendizajes para el desarrollo personal e inserción laboral, en el sistema capitalista neoliberal, y sitúa a estos sujetos como ciudadanos que aportan a un proyecto educativo nacional que lucha contra la exclusión, la desigualdad y el fortalecimiento de una vida democrática (Rigal, 2016).

Formación inicial docente

La formación inicial docente no puede limitarse a enlistar un conjunto de capacidades y competencias expresadas en indicadores con las que debe contar el docente al egresar de su formación inicial; en ese sentido, “el trabajo pedagógico es un trabajo político que define sentidos, que se inscribe en proyectos y en sueños” (Birgin, 2019, p.20). Partiendo de esa idea, es necesario asociar la formación inicial docente con las demandas de la Educación básica donde se pone de manifiesto exigencias socioculturales, así como geográficas y políticas propias de una sociedad en constante cambio (Ministerio de Educación, 2020, p.13). En esa línea, evaluar la calidad de esta primera etapa de formación del docente puede dirigir la atención hacia la evaluación de los currículos de formación; sin embargo, es claro que estos son diversos y responden a las características de estas propias instituciones: universidades no pedagógicas y universidades

pedagógicas e institutos de formación docente; estas últimas más dependientes administrativa o académicamente de los gobiernos a través de sus ministerios (Vaillant, 2019) e incluso se presentan brechas entre los perfiles de egreso con las necesidades y demandas del sistema educativo. En ese sentido, los gobiernos, a través de sus ministerios de educación, establecen pruebas estandarizadas como por ejemplo evaluaciones nacionales que incluyen pruebas escritas como entrevistas (Vaillant y Manso, 2022) para evaluar la calidad del profesorado cuyos resultados demuestran cómo se viene conduciendo la práctica docente en aula para mayores logros educativos acorde también con la concepción de calidad rodeada de principios y valores que caracterizan a la población educativa de un país determinado.

Asimismo, “en distintas épocas se confrontan perspectivas pedagógicas que ponen el eje en aspectos como las competencias, el dominio de las disciplinas, la experticia didáctica, la contención emocional, la pasión por las Tics; entre otras” (Abrate, 2020, p.31). En consecuencia, definir qué es, cómo debe de ser y qué debe de considerar la formación inicial docente es tarea constante que requiere diálogo, consenso y visión de país, donde los involucrados son estudiantes, maestros, Estado y población en general.

Entonces, quien determina la idoneidad del ejercicio profesional docente acorde con las características, necesidades y demandas de la población en el marco de la construcción de una ciudadanía intercultural – para el caso peruano – es el marco normativo a través de sus instrumentos de evaluación de ingreso y permanencia de este ejercicio cuando el desempeño se ejerce dentro de la Carrera Pública Magisterial. En el Perú, la Ley de Reforma Magisterial, Ley N.º29944 puntualiza que esta formación debe considerar las orientaciones del Proyecto Educativo Nacional y poseer una visión integral e intercultural.

El *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente* plantea que esta formación comprende diversos procesos que posibilitan el constante aprendizaje y preparación para la labor docente. En cuanto a la formación inicial, esta corresponde al primer momento o etapa de todo este proceso, al ser el cimiento del desarrollo profesional, asimismo aporta a construir el juicio pedagógico y a desarrollar la vinculación y el liderazgo motivacional. Se acota que debe recoger del contexto peruano y de la educación básica los escenarios de alta diversidad y complejidad para que responda a estas demandas (Ministerio de Educación, 2020); (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2021). Durante el año 2020, se han aprobado diversos diseños curriculares básicos de formación inicial docente en el que estos alineados a las exigencias del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD, así como a las competencias de formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI (Ministerio de Educación, 2020) esto quiere decir profesionales capaces de responder estratégicamente a los diversos escenarios diversos. No obstante, estos son aplicables por determinadas instituciones formadoras, institutos de educación superior pedagógica, pero no por todas las instituciones que forman a docentes en nuestro país. En ese sentido, se evidencia la interrogante acerca de cómo evaluar y demostrar la calidad de la

formación inicial y en servicio docente. Para ello, la Ley de Reforma Magisterial (Congreso de la República, 2012) establece la ruta evaluativa del docente que ingresa a la Carrera Pública Magisterial cuyo desenvolvimiento satisfactorio podría considerarse como expresión de la calidad de la formación inicial docente, desde la rendición de la Prueba Única Nacional – prueba clasificatoria que determina quiénes están más preparados de aquellos en proceso para laborar en instituciones educativas públicas– y durante el ejercicio docente en servicio para mantenerse en la carrera pública magisterial.

Formación en servicio docente

Es cierto que el ingreso a la Carrera Pública Magisterial en el Perú es un paso crucial para transitar por el sistema educativo público el cual se encuentra en evaluación permanente; por ello el profesorado recibe formación en servicio la cual implica actualización, capacitación y especialización en concordancia con las demandas de aprendizaje de los estudiantes y de las instituciones educativas, en ese sentido, esta es la finalidad de este tipo de formación (Congreso de la República, 2012) porque “el aprendizaje más profundo comienza justo cuando los docentes asumen sus primeras tareas en el aula” (Darling-Hammond, 2017, p. 12).

Los docentes que se incorporan a la Carrera Pública Magisterial organizan su ejercicio profesional en instituciones educativas públicas acorde con el Currículo Nacional de Educación Básica. La Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944, afirma que uno de los objetivos corresponde a “promover el mejoramiento sostenido de la calidad profesional e idoneidad del profesor para el logro del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes” (Congreso de la República, 2012, p.3); en conformidad con esto el profesor ingresa y sostiene su permanencia profesional (Artículo 23 de la referida ley) a través de diversas evaluaciones elaboradas en base a consideraciones que aseguren la demostración de desempeños acordes con los principios de la educación peruana para el logro de la calidad educativa. Porque esta evaluación de desempeño comprueba el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales en aula y dentro de la comunidad educativa, acorde con el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), cuyos resultados demuestran el progreso de los educandos. Por el contrario, expresa la ley, esta evaluación se realiza cada tres años dando oportunidad de rendir dos evaluaciones extraordinarias cuando se presentes casos de desaprobación y si esta situación permanece, los profesores pueden ser retirados.

En ese sentido, operacionalizar la *Calidad de la formación inicial y en servicio docente* conlleva a evaluar los componentes que miden el desempeño profesional del magisterio peruano y esto corresponde a prestar atención a las diversas evaluaciones por las que transita él y la docente desde que ingresa a la carrera magisterial y en el tránsito de la misma (Congreso de la República, 2012). En primer lugar, participa de la Prueba única Nacional — como primer paso— luego, durante su ejercicio docente anual, ejerce su profesión demostrando las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente, desde el primer instante en que comienza esta práctica. Además,

es monitoreado por el equipo directivo atendido a rúbricas de evaluación. Anualmente, el docente se desenvuelve atendiendo a estas acciones evaluativas. Posteriormente, puede rendir una evaluación de ascenso para alcanzar un grado más en la escala de la profesión docente.

Se asume que los resultados satisfactorios de cada experiencia evaluativa son indicadores de un ejercicio pertinente e idóneo de la profesión docente, es decir, son indicadores de calidad de la formación inicial y en servicio docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación posee un enfoque mixto porque integra datos cuantitativos y cualitativos, realiza inferencias, discute y obtiene resultados en base a ella (Hernández et al., 2014), asimismo, a través de la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, se ha obtenido “una fotografía más completa del fenómeno de tal manera que las aproximaciones cuantitativas y cualitativas conserven sus estructuras y procedimientos originales” (Valderrama, 2015, p. 325), esta misma corresponde al diseño anidado o incrustado del modelo dominante (DIAC) a razón de que es esta investigación existe un método predominante, el cual corresponde al cuantitativo, mientras que el cualitativo permitirá conformar o corroborar resultados, así sea posible que no se presente la confirmación de lo anterior; no obstante, de manera paralela se recolectarán y analizarán datos para luego realizar la discusión e interpretación y ejecutar las comparaciones sobre la base de datos obtenida (Valderrama, 2015). En ese sentido, es de nivel correlacional- causal según (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) porque busca analizar el impacto de una variable sobre otra. Se ha utilizado la técnica de la encuesta y entrevista, con sus respectivos instrumentos de recolección de datos: dos cuestionarios (uno para cada variable) y una guía de entrevista aplicados a ocho docentes, los cuales poseen validez y confiabilidad óptimas.

RESULTADOS

El procesamiento de la información recopilada a través de las encuestas aplicadas a los docentes de escuelas públicas de Lima se realizó con el uso del software estadístico SPSS. Con ello, se realizó el estudio de las variables y sus dimensiones asociadas. La exposición de los resultados se organizó de la siguiente manera:

Primer momento, a través de la estadística descriptiva:

Se analizó la variable Enfoque intercultural de igual manera la variable Calidad de la formación inicial y en servicio de docentes para determinar los niveles que presentan los docentes respecto a ambas variables según los baremos establecidos: bajo, moderado y alto. Esto permitió caracterizar el comportamiento de cada variable y determinar la tendencia predominante en los docentes encuestados.

Segundo momento, mediante la estadística inferencial:

Se realizó la prueba de normalidad para una muestra mayor a 50 individuos, entonces se utilizó la Prueba de Kolmogorov – Smirnov, posteriormente se realizó el proceso de contraste o verificación de hipótesis, este incluyó dos pruebas estadísticas:

- a. El coeficiente de correlación Rho de Spearman, que es utilizado para calcular la relación entre la disposición de datos de dos variables presentes en una hipótesis.
- b. El análisis de regresión lineal simple, este método permite determinar el impacto de la variable enfoque intercultural sobre la variable calidad de la formación inicial y en servicio de docentes, así como en sus dimensiones. Asimismo, se acompañan por las pruebas de normalidad de los residuos, el cumplimiento del supuesto de normalidad de los residuos permite dar validez a los resultados obtenidos de la regresión lineal.

Tabla 1

Variable 1: enfoque intercultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO	2	2.0	2.0	2.0
	MODERADO	8	8.0	8.0	10.0
	ALTO	90	90.0	90.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En correspondencia con la variable Enfoque Intercultural, se evidencia que del total de los docentes encuestados (100), el 90.0% **se encuentra** en un nivel Alto, el 8.0% **se ubica** en la categoría Moderado, y solo el 2.0% **está** en el nivel Bajo. Es decir, la mayoría de los docentes encuestados demuestra una tendencia hacia la apropiación del enfoque intercultural a través de la práctica de valores, desarrollo de competencias e incorporación de concepciones o perspectivas; sin embargo, un grupo menor (10 %) del total aún necesitan seguir fortaleciendo el desarrollo del enfoque transversal. No obstante, la muestra analizada y el perfil docente resultante permitirá comprender efectos o relaciones con la variable Calidad de la formación inicial y el servicio de docentes.

Figura 1

Niveles porcentuales de la variable enfoque intercultural como factor en los docentes de escuelas públicas de Lima Metropolitana, 2025

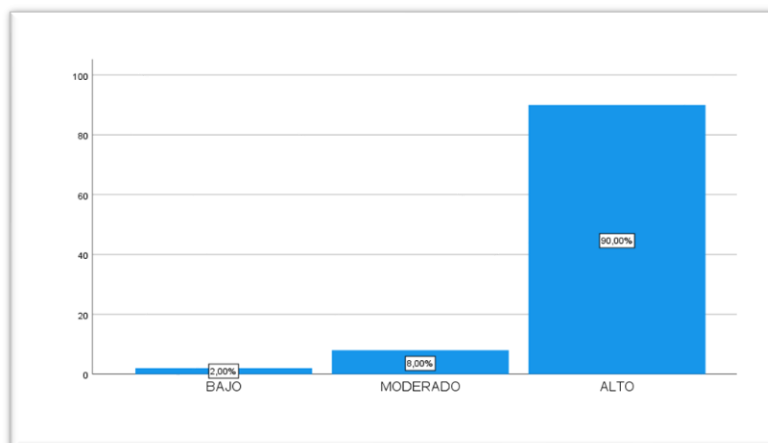


Tabla 2

Variable 2: Calidad de la formación inicial y en servicio

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
			Porcentaje	válido	acumulado
Válido	BAJO	1	1.0	1.0	1.0
	MODERADO	16	16.0	16.0	17.0
	ALTO	83	83.0	83.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Respecto a la dimensión Calidad de la Formación Inicial y el Servicio, observamos según los resultados que del total de los docentes encuestados (100), el 83.0% se sitúa en un nivel Alto, el 16.0% se encuentra en la categoría Moderado, y solo el 1.0% está en el nivel Bajo. Esto quiere decir que un grupo significativo de docentes encuestados considera elevada la calidad de su formación inicial y en servicio lo cual les ha posibilitado Ingresar a la Carrera Pública Magisterial y mantener un desempeño óptimo durante los procesos de evaluación o monitoreo durante el año escolar. No obstante, un porcentaje menor identifica aspectos de su formación que podrían ser mejorados, ya sea en términos de actualización, profundización o coherencia con las demandas reales de la práctica docente y los contextos de las escuelas públicas peruanas.

Figura 2

Niveles porcentuales de la variable calidad de la formación inicial y en servicio en los docentes de escuelas públicas de Lima Metropolitana, 2025

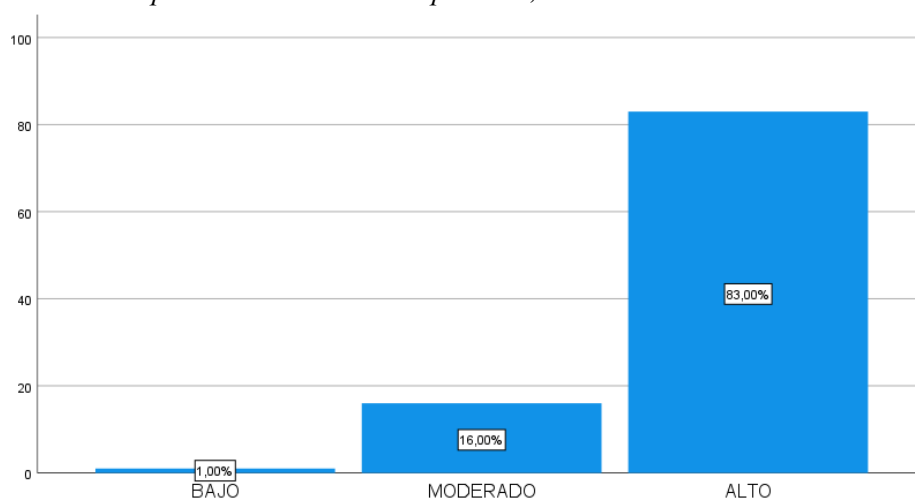


Tabla 3

Correlación de enfoque intercultural y calidad de la formación inicial y en servicio (V1-V2)

		Enfoque intercultural	Calidad de la formación inicial y el servicio
Rho de spearman	Enfoque intercultural	1.000	,458**
	Coefficiente de correlación		
	sig. (bilateral)		0.000
	n	100	100
Calidad de la formación inicial y en servicio de docentes	Enfoque intercultural	,458**	1.000
	Coefficiente de correlación		
	sig. (bilateral)	0.000	
	n	100	100

** . la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como la significancia (sig) es menor a 0.05 rechazamos la hipótesis nula y concluimos que existe evidencia estadística suficiente para afirmar que el enfoque intercultural se relaciona con la Calidad de la formación inicial y en servicio. El valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman es 0.458 lo que indica una relación positiva y baja entre el Enfoque intercultural y la Calidad de la formación inicial y en servicio.

Tabla 4

Resumen del modelo de regresión lineal – enfoque intercultural y calidad de la formación inicial y en servicio docente (V1- V2)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,403 ^a	0.162	0.153	13.34010

A. Predictores: (constante), enfoque intercultural

B. Variable dependiente: calidad de la formación inicial y el servicio

En el análisis del resumen del modelo, se obtuvo un coeficiente de correlación (R) de 0.403, lo que indica una asociación positiva baja entre las variables (coherente con Rho de Spearman de la prueba correlacional). Asimismo, el coeficiente de determinación (R cuadrado) resultó ser 0.162, indicando que el modelo explica el 16.2% de la variabilidad observada en la Calidad de la Formación Inicial y en servicio de los docentes de escuelas públicas 2025, de tal manera que el 83.8% restante se explica por otras variables no consideradas en el modelo (experiencia, formación institucional, políticas educativas, etc.).

Tabla 5

Anova del modelo de regresión lineal entre el enfoque intercultural y calidad de la formación inicial y en servicio docente (V1- V2)

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	3372.290	1	3372.290	18.950	,000 ^b
Residuo	17439.900	98	177.958		
Total	20812.190	99			

a. Variable dependiente: Calidad de la formación inicial y en servicio docente

b. Predictores: (Constante), Enfoque intercultural

Respecto a la prueba ANOVA, se obtuvo un estadístico F de 18.950 con un nivel de significancia de $p = 0.000$ ($p < 0.05$). Este resultado valida estadísticamente el modelo de regresión, confirmando que el Enfoque Intercultural incide en el comportamiento de la Calidad de la Formación Inicial y el Servicio.

Tabla 6

Coeficientes del modelo de regresión lineal entre el enfoque intercultural y calidad de la formación inicial y en servicio docente (V1- V2)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta			
1 (Constante)	52.066	11.683			4.457	0.000
ENFOQUE INTERCULTURAL	0.596	0.137	0.403		4.353	0.000

a. Variable dependiente: Calidad de la formación inicial y el servicio

El enfoque intercultural influye de forma positiva y significativa ($p = 0.001$) en la calidad de la formación. Por cada punto que aumenta el enfoque, la calidad se incrementa en 0.596 unidades ($B = 0.596\$$). El modelo explica el 16.2% de la variabilidad de los resultados ($R^2 = 0.162$), demostrando una relación lineal directa y estadísticamente válida entre ambas variables.

Matriz general de categorías para el análisis de entrevistas

En esta investigación, con base en los autores fundamentales del marco teórico, se ha tratado la categoría de estudio concepción del enfoque intercultural a través de cuatro niveles para su mejor análisis a partir de las respuestas de los docentes entrevistados. En ese sentido, en el nivel declarativo, la interculturalidad puede ser concebida como el ejercicio de valores, es decir, a nivel actitudinal en el que predominan valores como el respeto y la tolerancia entre los grupos diversos, principalmente para que la cultura hegemónica –el de la sociedad nacional– siga ejerciendo poder sin alterarlo y, en consecuencia, se sigan manteniendo las estructuras sociales asimétricas (Walsh, 2009). Además, se enfoca en el contacto entre individuos tratando de establecer relaciones entre iguales ignorando la alteración de la sociedad que mantiene estas distancias sociales, en esta línea la concepción e interculturalidad se confunde con los conceptos de multiculturalismo o pluriculturalidad que son de carácter descriptivo de sociedades heterogéneas. Tampoco se analiza a las instituciones como responsables de construir estas relaciones de tolerancia o respeto, se mantiene a un nivel de responsabilidad individual cuando se interactúa en espacios comunes de encuentro como los mercados, el transporte público, centro de labores, encuentros gastronómicos, etc. (Mignolo, citado en Walsh, 2009).

En el nivel pedagógico, la interculturalidad es incorporada como un enfoque educativo, inicialmente para ser desarrollado por los grupos subalternizados históricamente (Tubino, 2005); sin embargo, luego se incorpora como enfoque transversal en el Currículo Nacional de Educación Básica para toda la educación peruana. Postula el ejercicio de valores como el diálogo y el reconocimiento del otro en el ámbito educativo sin ahondar en las causas del no diálogo y el poco reconocimiento a los grupos diversos; es decir, se presenta ausente cuestionamiento al sistema económico social que permite mantener las diferencias, la discriminación, la diglosia, la incomunicación, etc. facilitando así su reproducción e incluso legitimándola (Tubino, 2019), por ello también recibe el nombre de interculturalidad funcional (Tubino, 2013).

En cuanto al tercer nivel, el de la interculturalidad crítica (Tubino, 2013), esta visibiliza los problemas estructurales que mantienen las desigualdades e injusticias como manifestación de la colonialidad aún existente en las sociedades latinoamericanas como la nuestra. Por ello, parte del problema proyectando la construcción de una sociedad distinta donde los grupos diversos culturalmente posean el mismo nivel de participación social y se desintegre la matriz colonial: ser, saber, poder y de la madre naturaleza (Walsh, 2008; Quijano, 2007). En ese sentido, hace visible la discriminación cultural y las asimetrías sociales que impiden un verdadero diálogo

intercultural – valor que propone el CNEB para la educación peruana y que son limitadas de desarrollar sino se parte de las razones del no diálogo (Tubino, 2013).

Además, también se presentan concepciones erróneas de interculturalidad (folklorización) cuando se parte de una visión distorsionada de la interculturalidad, es decir, no se desarrolla reflexión personal ni social de la diversidad y las múltiples aristas de lo que es la cultura; en consecuencia, se realizan o promueven prácticas descontextualizadas que responden a una mirada exótica y superficial de la cultura en donde los sujetos asumen posturas “típicas” esperadas por la mayoría, a esta exotización Fuller (2004) llama folklorización. No obstante, no se debe confundir esta visión alterada o distorsionada de la interculturalidad con la interculturalidad negativa que puede conducir –según su gradación– a etnocidios, sometimiento y opresión e indiferencia o distanciamiento. Los cuatro niveles de concepción de la interculturalidad anteriores que se han propuesto se enmarcarían dentro de la interculturalidad positiva (Albó, 1999; Tubino, 2019).

Tabla 7

Matriz general de categorías

Categoría	Subcategoría / Dimensión	Código	Descripción del código	Cita textual (evidencia)	Interpretación / Hallazgo	Relación con teoría
Concepción del enfoque intercultural	Nivel declarativo	EI-DEC	El docente define la interculturalidad como respeto, convivencia, tolerancia	“(…) por encima de todo creo que está el ser humano, independientemente de sus culturas y de cómo pueden expresarse, de qué idioma hablan, o que, digamos, cómo se visten, etcétera. No tiene nada que ver eso.	Visión básica, centrada en valores generales	Coherente con interculturalidad relacional (Tubino)
	Nivel pedagógico	EI-PED	El docente entiende la interculturalidad como adecuación curricular o uso de ejemplos culturales	“Creo que es una pauta que se tiene que abordar donde se busca la interacción o una comprensión con diversas manifestaciones culturales desde la práctica pedagógica…”	Concepción operativa pero limitada	Enfoque funcionalista

Nivel crítico-transformador	EI-CRIT	El docente reconoce desigualdades, relaciones de poder, o discriminación estructural	“(…) no solamente acercar a lo que es la parte de las costumbres, las creencias, sino también acercarnos a lo que son sus lenguas, sus formas de vida, su cómo visión y todo lo que implica el acercarnos a conocer las diversas manifestaciones culturales de las personas en todo el país (…).	Visión avanzada y poco frecuente	Interculturalidad crítica (Walsh)
Concepciones erróneas / folclorización	EI-FOLK	El docente asocia interculturalidad solo a costumbres, danzas o diversidad gastronómica.	(…) por ejemplo, el Día del Folclor, por ejemplo. Y también nuestro proyecto es ahora para el Día de la Canción Criolla, también porque es parte de nuestra cultura y de la interculturalidad que podemos cantar, no necesariamente de la costa, sino de la sierra y de la selva también.	Reducción folklórica	Coincide con críticas de Estermann y Fuller (2004)

Presentación de resultados integrados (Fase Cuantitativa y Cualitativa)

A través del coeficiente Rho de Spearman se evidenció una relación positiva y baja entre el Enfoque Intercultural y la Calidad de la formación inicial y en servicio ($\rho = 0.458$; $p < 0.05$). Posteriormente, la regresión lineal simple permitió profundizar este hallazgo al analizar el efecto causal de la variable independiente mostrando que el Enfoque intercultural incide significativamente en la variable dependiente Calidad de la formación inicial y en servicio de docentes ($p < 0.05$), del modelo se obtuvo un coeficiente de correlación $R = 0.403$, coherente con

la relación positiva baja hallada con la prueba correlacional. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0.162$) indicó que el Enfoque Intercultural explica el 16.2% de la variabilidad observada en la Calidad de la Formación Inicial y en Servicio. Asimismo, la prueba ANOVA mostró un estadístico $F = 18.950$ con un nivel de significancia $p = 0.000$, confirmando que el modelo es estadísticamente válido. Asimismo, para la validación del modelo de regresión lineal simple se evaluó el cumplimiento del supuesto de normalidad de los residuos mediante la prueba de normalidad correspondiente, cuya hipótesis nula establece que los residuos se distribuyen de manera normal. Dado que los valores de significancia obtenidos fueron mayores a 0.05, no se rechazó la hipótesis nula. Esto indica que existe evidencia estadística suficiente para afirmar que los residuos del modelo presentan una distribución normal garantizado así la validez de las inferencias realizadas en el modelo. En consecuencia, los resultados obtenidos sobre la incidencia del Enfoque Intercultural en la Calidad de la Formación Inicial y en Servicio pueden considerarse estadísticamente sólidos. Y en línea con estos resultados, la fase cualitativa de la investigación — a través de las respuestas de los docentes entrevistados— permite reforzar, explicar y contextualizar la relación e incidencia encontrada. Los testimonios de los docentes revelan que la presencia o ausencia de la incorporación del enfoque intercultural en su formación inicial y en servicio ha tenido efectos directos en su desempeño en aula como en los diversos espacios pedagógicos, así lo expresa el docente E1: *“Creo que es evidente. Porque con eso se lleva más a la reflexión en la misma aula. No solamente con los estudiantes, sino también con los colegas, porque durante las horas colegiadas vas descubriendo lo que vas haciendo, qué enfoque vas aplicando. Y eso es parte justamente del crecimiento de lo que vas haciendo en la práctica”*. Lo afirmado sugiere que el desarrollo y comprensión del enfoque intercultural por parte del docente a través de su formación inicial o en servicio y su puesta en práctica conlleva la generación de espacios de reflexión con estudiantes, así como con otros docentes donde se logra compartir de experiencias y enriquecimiento mutuos. Asimismo, el docente E5 reafirma que el enfoque intercultural se encuentra inmerso en el logro de una educación pertinente y de calidad *“(.) definitivamente que sí, definitivamente que sí. Porque un docente que no tenga manejo de este enfoque, no lo considere, no lo veo muy saludable (...). Entonces, podría yo pensar que alguien no tenga el manejo adecuado de este enfoque brindaría una anti-educación.”* También, sostuvieron que el ejercicio del enfoque intercultural permite responder y contrarrestar problemáticas nacionales no superadas y aún presentes en contextos educativos, entonces ignorarlo en la formación inicial o en servicio afecta negativamente el desempeño del docente en contextos educativos como el de nuestro país.

Por su parte, el docente E6 evidencia que el conocimiento de los enfoques transversales, entre ellos el de interculturalidad, es un determinante para la toma de decisiones pedagógicas respaldando así los resultados causales del análisis de Regresión lineal validando este el modelo de regresión y confirmando que el Enfoque Intercultural incide en el comportamiento de la

Evaluación para Ingreso a la Carrera Pública Magisterial y en la Evaluación del desempeño docente en servicio.

En conjunto, estas percepciones cualitativas permiten comprender cómo y por qué el Enfoque Intercultural incide —tal como lo demuestran los análisis estadísticos— en la calidad de la formación inicial y en servicio y, en consecuencia, en el desempeño profesional de los docentes de Lima Metropolitana, 2025.

DISCUSIÓN

El Enfoque Intercultural incide en el comportamiento de la Calidad de la Formación Inicial y el Servicio. En ese sentido, la formación en servicio con enfoque intercultural eleva la calidad de la formación del profesorado, resultado respaldado por McClintock y Ku (2024) quienes investigaron cómo se desarrolla la competencia intercultural en docentes en servicio de escuelas públicas en Estados Unidos; entre los hallazgos se descubrió que sus perspectivas estaban condicionadas por su entorno influyendo sesgos, el autoconocimiento permite descubrir la esencia del otro. Por lo tanto, participar de este tipo de programas intencionalmente favorece conocimientos, habilidades y actitudes interculturales como también explora Gay (2018) y Banks (2015) cuando la enseñanza es culturalmente sensible mejora incluso el rendimiento académico y las interrelaciones sociales de los estudiantes. Demostrando así la importancia de participar en programas formativos de cultivación o desarrollo de la competencia intercultural como expresión de la calidad docente en servicio, ya que el contexto actual mundial exige una convivencia horizontal entre grupos culturales diversos. Asimismo, la ausencia del enfoque intercultural en la formación incide negativamente o genera debilidades en el desempeño docente como lo ha demostrado Kardel et al. (2025) al estudiar la consciencia cultural y multilingüe de profesores alemanes en contextos de diversidad cultural por presencia de inmigrantes, además Hisherik et al. (2025); Wibowo et al. (2024) demuestran que cuando los docentes interactúan desde su formación inicial con grupos de docentes de culturas distintas se logra la comunicación e intercambio positivo incluso cuando existan tensiones políticas o de poder entre estas. El nivel óptimo de consciencia crítica en el profesorado permite evaluar las propias prácticas como refuerzo de la desigualdad o debilitadora de la misma para enfrentarlas y, por lo tanto, brindar un entorno educativo más equilibrado e intercultural en el que se pueda superar la colonialidad del ser que privilegia las características físicas y culturales del sujeto blanco europeo (hegemonía racial blanca). Sin embargo, los resultados cualitativos —testimonios de los docentes— de esta investigación indican que a pesar que se compruebe la incidencia del enfoque intercultural en la formación inicial y en servicio esta no es totalmente comprendida en el nivel crítico (tercer nivel más reflexivo de la interculturalidad) demostrando que los docentes, en coincidencia con Hernández et al. (2024), conciben la competencia intercultural de manera superficial y básica de la cultura; sin embargo, los participantes con mayor dominio de la lengua extranjera obtuvieron

niveles más altos de consciencia intercultural y, por lo tanto, mayor predisposición para el intercambio cultural. En ese sentido, coincidimos con Tubino (2019) cuando afirma que es necesario Interculturalizar la educación básica regular en el Perú, pero esta es factible de lograrse con docentes de formación inicial y en servicio preparados para asumir los retos de la diversidad bajo la concepción de mayor profundidad y reflexión crítica.

CONCLUSIONES

Los resultados de la estadística inferencial tanto del análisis correlacional, así como el de regresión lineal permitieron comprobar la asociación positiva y efecto del enfoque intercultural como factor sobre la calidad de la formación inicial y en servicio de docentes de Lima-Metropolitana 2025. Aunque este efecto es de magnitud moderada, pero significativa; lo cual indica que, si bien el enfoque intercultural influye en la calidad formativa, no existe dependencia exclusiva de dicho factor, ya que está condicionada por otros elementos del sistema de formación docente. No obstante, los testimonios de docentes reafirman la importancia de la formación inicial y en servicio con enfoque intercultural, aunque sus concepciones sean variadas en cuanto a la profundidad reflexiva y de la puesta en práctica, ya que son conscientes que se encuentran en proceso de interiorizar y apropiarse completamente de este enfoque transversal, proceso que continúan en desarrollo como parte de su formación profesional en servicio que va desde una concepción declarativa o superficial, funcional y también algunos logran acercarse a la comprensión del interculturalismo crítico, observación que también recogen Chávez y Sánchez (2025).

En conjunto, los resultados de la triangulación permiten afirmar que el Enfoque Intercultural no solo se relaciona estadísticamente con la calidad formativa, sino que incide en ella al proporcionar herramientas pedagógicas, éticas y reflexivas que refuerzan el ejercicio profesional de los docentes. La evidencia cualitativa complementa los hallazgos estadísticos al mostrar que esta incidencia no es solo numérica, sino vivida, reconocida y valorada por los docentes en su práctica cotidiana. Así, la integración de ambas fases confirma que la calidad de la formación inicial y en servicio encuentra un sustento importante en el desarrollo del Enfoque Intercultural, constituyéndose en un factor relevante para la mejora del ejercicio docente en escenarios educativos diversos.

REFERENCIAS

- Abrate, L. (2020). *Formación docente: Revisiones, desafíos y apuestas*. Buenos Aires , Argentina: Devenir docente biblioteca. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007080.pdf>
- Albó, X. (1999). *Iguales, aunque diferentes*. CIPCA.
- Agencia Andina. (2019, 28 de septiembre). *Perú tiene 26 862 escuelas de educación intercultural bilingüe*. <https://andina.pe/agencia/noticia-peru-tiene-26862-escuelas-educacion-intercultural-biling%C3%BCe-767990.aspx>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://ods.cr/sites/default/files/documentos/aplicacion_y_seguimiento_integrados_1.pdf
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Birgin, A. (2019). *La formación docente, un debate urgente y necesario*. *Educación en Córdoba*, (36), 20–28. <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2019/06/Educación-36.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación (Ley N.º 28044)*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley de Reforma Magisterial (Ley N.º 29944)*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3667897/Ley%20N%C2%B0%2029944.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: Balance y recomendaciones 2018–2020*. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2174401-proyecto-educativo-nacional-al-2021-balance-y-recomendaciones-2018-2020>
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/informes-publicaciones/2081810-constitucion-politica-del-peru>
- Chávez-Gonzales, O. y Sánchez-Aguirre, F. de M. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*, 17(2), e0019. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0019>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Escuela Mayor de Gestión Municipal. (2007). *Módulo 1: Cultura y desarrollo*. <https://es.scribd.com/document/675303160/Modulo-1-Gestion-Publica-Municipal>
- Fuller, N. (2004). *La interculturalidad: Una propuesta polémica*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la_interculturalidad_una_propuesta_polemica.pdf
- García Tarazona, J. O., López Malqui, S. M., & Pastor Morales, G. (2023). La dimensión filosófica en la investigación educativa: Implicancias ontológicas, epistemológicas y metodológicas en el contexto universitario. *Revista de Filosofía*, 40(105), 414–430. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/38667>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hernández López, E. M., Núñez Mercado, P., & Bórquez-Morales, L. S. (2024). Assessing intercultural competence: The case of EFL pre-service teachers in the Mexican context. *Journal of Intercultural Communication*, 24(4), 84–96. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i4.974>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hisherik, M., Gindi, S., Awida, N., & Saada, N. (2025). Developing intercultural competence in a training program for boundary-crossing Jewish and Palestinian pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 104, 104996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104999>
- Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. (2019). *Educación en Córdoba*, (36), 10.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Región Lima: Resultados definitivos*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1550/
- Kardel, L., Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2025). Exploring pre- and in-service teachers' (non-)critical cultural and multilingual awareness and responsiveness in classroom situations through voice-recorded video-based assessment. *Teaching and Teacher Education*, 104, 104962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104962>
- McClintock, K., & Ku, H.-Y. (2024). In-service teachers' experiences in intercultural competence professional development. *Journal of Educational Research and Innovation*, 12(1), Art. 4. <https://digscholarship.unco.edu/jeri/vol12/iss1/4>
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de buen desempeño docente*. https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf

- Ministerio de Cultura. (2014). *Enfoque intercultural: Aportes para la gestión pública*. <https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/384/EnfoqueinterculturalAportesparalagestionpublica.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2015). *Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Politica-nacional-para-la-transversalizacion-del-enfoque-intercultural-final.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2020). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI)*. <https://bdpi.cultura.gob.pe/que-es-la-bdpi>
- Ministerio de Educación. (2016). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Bilingüe*. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politica_sectorial_de_educacion_intercultural_y_educacion_intercultural_bilingue.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Diseño Curricular Básico de la Formación Inicial Docente*. <https://repositorio.minedu.gob.pe>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). *Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review*. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- SERVINDI. (2022, febrero). *Defensoría del Pueblo pide respeto y fortalecimiento de la educación*. <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/21/02/2022/defensoria-del-pueblo-pide-respeto-y-fortaleza-para-la-educacion>
- SERVINDI. (2025). *Rechazan nombramiento de docentes en plazas educativas*. <https://www.servindi.org/seccion-derechos-humanos-actualidad-noticias/13/02/2025/rechazan-nombramiento-de-docentes-en-plazas>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tubino, F. (2004). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy: Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Ministerio de Educación.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.
- Tubino, F. (2013). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En L. Trapnell & V. Zavala (Eds.), *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX–XXI* (pp. 269–280). Derrama Magisterial.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina: Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial San Marcos.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131–152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Wibowo, A. H., Mohamad, B., Djatmika, & Santosa, R. (2024). Designing and assessing experiential learning pedagogy for an intercultural communicative competence training module: A quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 9, 1470209. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470209>
- Zavala, V., Cuenca, R., & Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Ministerio de Educación del Perú.