

Las experiencias vividas de docentes ante los desafíos de implementar una educación intercultural en aulas culturalmente diversas

Teachers' experiences in facing the challenges of implementing intercultural education in culturally diverse classrooms

Recibido: 16/09/2025 - Aceptado: 15/12/2025

Pio Napoleón Vilca Ramos

<https://orcid.org/0000-0003-3897-1972>

piovilcaramos@gmail.com

Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Rolando Yossef Bendezu Ureña

<https://orcid.org/0000-0003-2974-7485>

rolando1992_2@hotmail.com

Universidad para el Desarrollo Andino. Huancavelica, Perú

Winder Pastor Canahuire Vera

<https://orcid.org/0009-0005-2096-0935>

winder_dep@hotmail.com

Universidad San Antonio Abad del Cusco. Perú

Elsa Matamoros Romero

<https://orcid.org/0009-0006-1045-6054>

elsamatamorosromero70@gmail.com

Universidad Nacional de Huancavelica. Perú

Yanied Baca Vargas

<https://orcid.org/0009-0004-0896-3415>

yanedlu.80@gmail.com

Universidad César Vallejo. La Libertad, Perú

Resumen

El presente estudio tiene como propósito comprender la experiencia vivida por docentes frente a los desafíos de implementar la educación intercultural en aulas caracterizadas por una alta diversidad cultural. Se adoptó un enfoque cualitativo de orientación fenomenológica y se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez docentes de educación básica en la región del Cusco que trabajan con estudiantes provenientes de contextos culturales diversos. Los datos fueron analizados mediante el software MAXQDA. Los hallazgos revelan cinco categorías emergentes: (1) Desafíos y barreras estructurales, evidenciados en las dificultades lingüísticas, la escasa capacitación especializada y la brecha persistente entre las políticas educativas y su aplicación real; (2) Prácticas pedagógicas interculturales, que exigen escucha activa, adaptación continua y un rol docente como mediador cultural; (3) Reconfiguración de prejuicios, derivada de la confrontación, a menudo emocionalmente incómoda, con los propios sesgos y estereotipos; (4) Reconocimiento ambivalente de la diversidad cultural, experimentado simultáneamente como una fuente de enriquecimiento pedagógico y como un espacio generador de tensiones personales; y (5) Transformación personal y profesional, donde la experiencia intercultural reconfigura de forma integral la identidad docente. Las conclusiones indican que la implementación de la educación intercultural trasciende lo metodológico, constituyéndose como un proceso existencial complejo que demanda no solo competencias técnicas, sino también una profunda transformación de concepciones, un acompañamiento institucional sostenido y la mejora de las condiciones estructurales. Este estudio aporta a la comprensión de las dimensiones frecuentemente invisibilizadas de la práctica docente intercultural, y fundamenta la necesidad de políticas educativas que reconozcan y fortalezcan integralmente el desarrollo profesional en contextos de diversidad cultural.

Palabras clave: educación intercultural, experiencia docente, diversidad cultural.

Abstract

The purpose of this study is to understand the experience of teachers facing the challenges of implementing intercultural education in classrooms characterized by high cultural diversity. A qualitative phenomenological approach was adopted, and semi-structured interviews were conducted with ten elementary school teachers in the Cusco region who work with students from diverse cultural backgrounds. The data were analyzed using MAXQDA software. The findings reveal five emerging categories: (1) Structural challenges and barriers, evidenced in linguistic difficulties, limited specialized training, and the persistent gap between educational policies and their actual implementation; (2) Intercultural pedagogical practices, which require active listening, continuous adaptation, and a teaching role as cultural mediator; (3) Reconfiguration of prejudices, derived from the often emotionally uncomfortable confrontation with one's own biases and stereotypes; (4) Ambivalent recognition of cultural diversity, experienced simultaneously as a source of pedagogical enrichment and as a space that generates personal tensions; and (5) Personal and professional transformation, where the intercultural experience comprehensively reconfigures the teacher's identity. The conclusions indicate that the implementation of intercultural education transcends methodology, constituting a complex existential process that demands not only technical skills, but also a profound transformation of conceptions, sustained institutional support, and improved structural conditions. This study contributes to the understanding of the often invisible dimensions of intercultural teaching practice and supports the need for educational policies that recognize and comprehensively strengthen professional development in contexts of cultural diversity.

Keywords: intercultural education, teaching experience, cultural diversity.

Introducción

En el contexto de la realidad educativa contemporánea, la diversidad cultural se ha consolidado como uno de los temas más significativos y complejos que enfrentan las instituciones educativas a nivel internacional. Los procesos de globalización, la migración y el creciente movimiento estudiantil han transformado las aulas en espacios multiculturales donde convergen diversas cosmovisiones, lenguas, valores y prácticas culturales (Díaz-Pacheco et al., 2025). Esta realidad plantea desafíos sustanciales para los docentes, quienes se encuentran en la primera línea de la implementación de una educación que aspire a ser verdaderamente intercultural, equitativa e inclusiva.

Desde una perspectiva práctica, estudios recientes han demostrado una correlación positiva entre la mentalidad internacional de los docentes y su competencia intercultural, lo que sugiere que cultivar esta mentalidad puede mejorar las interacciones en contextos diversos (Malik et al., 2025). Esta mentalidad internacional implica una orientación cognitiva y afectiva hacia la comprensión global, la apreciación de la diversidad y la disposición a trascender perspectivas culturalmente limitadas. Los resultados indican que los programas de formación docente deberían enfatizar el desarrollo de esta mentalidad como un componente fundamental de la preparación para enseñar en contextos multiculturales.

La educación intercultural se ha consolidado como un paradigma educativo prometedor orientado al reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en las realidades escolares. Pacco et al. (2024) sostienen que este enfoque busca ir más allá de la mera coexistencia de múltiples culturas, promoviendo el diálogo, la comprensión mutua y la transformación de las relaciones de poder que históricamente han marginado a ciertos grupos culturales. Sin embargo, la brecha entre el discurso institucional sobre interculturalidad y la práctica pedagógica cotidiana continúa siendo una problemática latente y persistente en diversos contextos educativos latinoamericanos.

En este sentido, la educación intercultural contemporánea ha transitado desde su concepción tradicional como fenómeno exclusivo de contextos migratorios hacia una dimensión fundamental de la educación en un mundo complejo y digitalizado (Conti, 2025). La competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar constructivamente con la diferencia, requiere una actitud dialógica que con frecuencia se ve obstaculizada por prejuicios arraigados y comprensiones esencialistas de la identidad cultural que simplifican las identidades y refuerzan divisiones. Una perspectiva interseccional permite comprender la compleja matriz de relaciones de poder en la que están insertos estudiantes y docentes, posibilitando una educación intercultural transformadora que facilite el diálogo y desafíe estructuras discriminatorias.

Los docentes cumplen una función fundamental y compleja en la construcción de espacios educativos interculturales. Como señalan Flores et al. (2024), los profesores suelen enfrentar diversos desafíos al intentar articular una educación intercultural crítica, incluida la necesidad de reconocer sus propios prejuicios y estereotipos, lo cual dificulta la creación de ambientes verdaderamente inclusivos. La inclusión de estudiantes

con identidades culturales diversas en las escuelas del sector público plantea desafíos importantes para los profesionales de la educación, especialmente en contextos heterogéneos. Díaz-Pacheco et al. (2025) denominan este fenómeno como emergencia intercultural, en la cual la sensibilidad hacia la diversidad se convierte en una competencia clave para promover una convivencia respetuosa y armoniosa entre diferentes culturas mediante un trato horizontal.

No obstante, muchos docentes en primera línea no cuentan con una preparación adecuada y suelen aplicar una perspectiva débil o deficitaria en lugar de un enfoque inclusivo que aborde los múltiples desafíos derivados de las necesidades culturales del estudiantado (Hue & Kennedy, 2025). Esta perspectiva deficitaria tiende a interpretar las diferencias culturales como carencias o limitaciones que deben ser compensadas, en lugar de reconocerlas como recursos valiosos que enriquecen el proceso educativo. La transición hacia un enfoque basado en fortalezas y activos culturales exige una transformación holística y profunda en las concepciones pedagógicas y en la identidad profesional de los educadores.

A pesar de la relevancia reconocida de las competencias interculturales, persisten vacíos significativos en la comprensión de cómo los docentes experimentan subjetivamente estos desafíos en su práctica cotidiana. Tovar-Correal et al. (2024) muestran que las competencias comunicativas con enfoque intercultural han sido tratadas tradicionalmente desde perspectivas centradas en el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas, lo que evidencia la necesidad de ampliar las líneas de estudio para explorar más a fondo la diversidad cultural en el ámbito educativo. Asimismo, Carabalí (2024) enfatiza que, desde un enfoque de pedagogía crítica en contextos interculturales, es imperativo analizar tensiones, contradicciones y dilemas éticos que enfrentan los docentes al mediar entre diferentes culturas presentes en el aula. La formación docente en competencias interculturales surge como un factor determinante para la calidad de la enseñanza en contextos diversos.

Narváez Ismael et al. (2025) advierten que persisten desafíos como las dificultades en el acceso a estrategias pedagógicas, la falta de desarrollo de competencias interculturales y la necesidad de actualización continua tanto para docentes como para estudiantes. Martínez et al. (2024) sostienen que la etnoeducación y los saberes ancestrales deben integrarse de manera sistemática en los sistemas educativos para preservar la diversidad cultural en distintas realidades; lo anterior exige que los docentes desarrollen no solo conocimientos técnicos, sino también una profunda sensibilidad cultural y capacidad de reflexión crítica sobre sus prácticas profesionales.

Por otro lado, la evidencia práctica sobre la implementación de la educación intercultural revela resultados significativos. Un estudio longitudinal en escuelas demostró que las intervenciones sistemáticas y transformadoras pueden promover prácticas pedagógicas más inclusivas y relaciones interculturales respetuosas que trascienden el espacio escolar y se proyectan hacia la sociedad en general (Elias & Mansouri, 2023). Los resultados muestran cambios clave en actitudes y comportamientos relacionados con la interculturalidad, evidenciados a largo plazo. Esto sugiere que intervenciones breves generan efectos limitados o incluso negativos, mientras que las aproximaciones sostenidas promueven transformaciones positivas y duraderas en las percepciones estudiantiles respecto a la diversidad cultural.

Aunque la teoría ha resaltado la importancia de la competencia intercultural, estudios recientes evidencian diferencias notables en la práctica cotidiana. Mediante herramientas de realidad virtual, Dekker et al. (2025) identificaron que los docentes rara vez reconocen eventos multiculturales dentro del aula desde una perspectiva cultural, lo cual indica que la sensibilidad intercultural no se despliega de manera automática en contextos educativos específicos. El análisis mostró que la complejidad de la tolerancia —particularmente la paradoja de respetar todas las visiones culturales sin tolerar la intolerancia— constituye un reto fundamental para los educadores, quienes a menudo carecen de orientación para enfrentar estas tensiones éticas.

Complementando estos resultados, investigaciones recientes sobre realidad virtual han encontrado que los docentes generalmente no identifican eventos multiculturales desde una lente cultural, y que la paradoja de la tolerancia representa un desafío significativo (Dekker-Groen et al., 2025). Este tema alude a la tensión entre respetar puntos de vista culturales diversos y, al mismo tiempo, mantener límites frente a prácticas que contradigan principios fundamentales de los derechos humanos. Esta paradoja coloca a los docentes en situaciones éticamente complejas en las que deben negociar entre relativismo cultural y universalismo ético, con frecuencia sin apoyo institucional adecuado.

A pesar de los avances conceptuales en el campo de la educación intercultural, existe un vacío importante en la investigación fenomenológica que explore en profundidad la experiencia subjetiva de los docentes al implementar prácticas en contextos interculturales. Como señalan Gómez y Bobadilla (2024), se observa una discrepancia entre la incorporación de la diversidad cultural en los documentos curriculares y su efectiva implementación en el aula, lo que sugiere que existen dimensiones de la experiencia docente que permanecen

invisibilizadas y requieren ser exploradas desde la voz de los propios educadores involucrados en la enseñanza intercultural.

En este contexto, el presente estudio se propone explorar, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, la experiencia vivida por docentes que trabajan en contextos caracterizados por alta diversidad cultural. Esta investigación responde a la necesidad de fundamentar la formación en educación intercultural a partir de las experiencias reales de los docentes, trascendiendo las prescripciones teóricas abstractas para construir conocimiento situado y contextualmente relevante que contribuya a transformar las prácticas educativas hacia una interculturalidad genuina.

Dado lo anterior, el propósito del presente estudio es comprender la experiencia que viven los docentes ante los desafíos de implementar educación intercultural en aulas culturalmente diversas, explorando los significados que construyen.

Metodología

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el cual se centra en la profundidad y la riqueza contextual para la comprensión de fenómenos sociales (Lim, 2025). La investigación cualitativa busca explorar y comprender fenómenos desde los puntos de vista y significados que los individuos atribuyen a su mundo social, permitiendo capturar matices de la experiencia humana que no son accesibles mediante aproximaciones cuantitativas.

La fenomenología constituye un diseño relevante dentro de la investigación cualitativa, pues busca explorar y comprender las experiencias vividas por las personas participantes del estudio, enfatizando el examen directo de los fenómenos tal como son percibidos por la conciencia (Van Manen, 2023). Este enfoque resulta particularmente apropiado para el estudio de experiencias docentes en contextos interculturales, ya que permite analizar cómo los educadores vivencian, interpretan y otorgan significado a los desafíos de implementar prácticas educativas interculturales en su cotidianidad profesional.

La presente investigación es de tipo básica, dado que su objetivo es generar nuevo conocimiento y aportar a la literatura existente mediante una comprensión más profunda de las experiencias vividas por los docentes en contextos interculturales, sin buscar la aplicación inmediata de un tratamiento (CONCYTEC, 2018). La investigación básica se orienta a la producción y generación de conocimiento que amplíe la comprensión de fenómenos sociales y educativos, contribuyendo al desarrollo teórico y respaldando las teorías vigentes en el campo de estudio.

La técnica de recolección de datos empleada fue la entrevista semiestructurada, que permite obtener información detallada y precisa sobre los fenómenos de interés, en este caso las experiencias y significados que los participantes construyen en torno a un fenómeno específico (DeJonckheere & Vaughn, 2019). Este formato combina una guía de preguntas abiertas con flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo, lo que lo hace apropiado para capturar la riqueza de las experiencias vividas en investigaciones fenomenológicas.

El instrumento utilizado fue una guía de entrevista semiestructurada compuesta por seis preguntas centrales diseñadas para explorar la experiencia vivida por docentes ante los desafíos de implementar educación intercultural en aulas culturalmente diversas. Las preguntas fueron formuladas de manera abierta para permitir que los participantes narraran sus experiencias con detalle, siguiendo los principios de la entrevista fenomenológica orientada a obtener descripciones ricas y contextualizadas de las vivencias (Bevan, 2014). Dada la naturaleza de esta investigación, no se realizó una validación formal del instrumento, ya que en este enfoque la flexibilidad es fundamental y permite ajustar el planteamiento de las preguntas, lo cual constituye una característica metodológica esencial para capturar los significados auténticos desde la perspectiva de los participantes.

La población estuvo conformada por docentes que trabajan en entornos educativos caracterizados por una amplia diversidad cultural. La muestra fue de tipo intencional y estuvo integrada por 10 docentes de una institución educativa ubicada en la región del Cusco, que atiende a estudiantes culturalmente diversos. El tamaño muestral se determinó siguiendo el principio de saturación teórica, propio de la investigación fenomenológica, según el cual se alcanza suficiencia cuando las nuevas entrevistas no aportan significados sustancialmente distintos a los ya identificados (Vasileiou et al., 2018).

El proceso de codificación y análisis de datos se realizó mediante el software MAXQDA, herramienta especializada que facilita el análisis temático de datos cualitativos de manera sistemática y rigurosa, garantizando credibilidad y confiabilidad en el proceso analítico (Kuckartz & Rädiker, 2023). MAXQDA permite gestionar, codificar y analizar diversos tipos de datos cualitativos, facilitando la codificación inductiva y deductiva, así como la identificación de patrones, temas y relaciones emergentes en el material empírico.

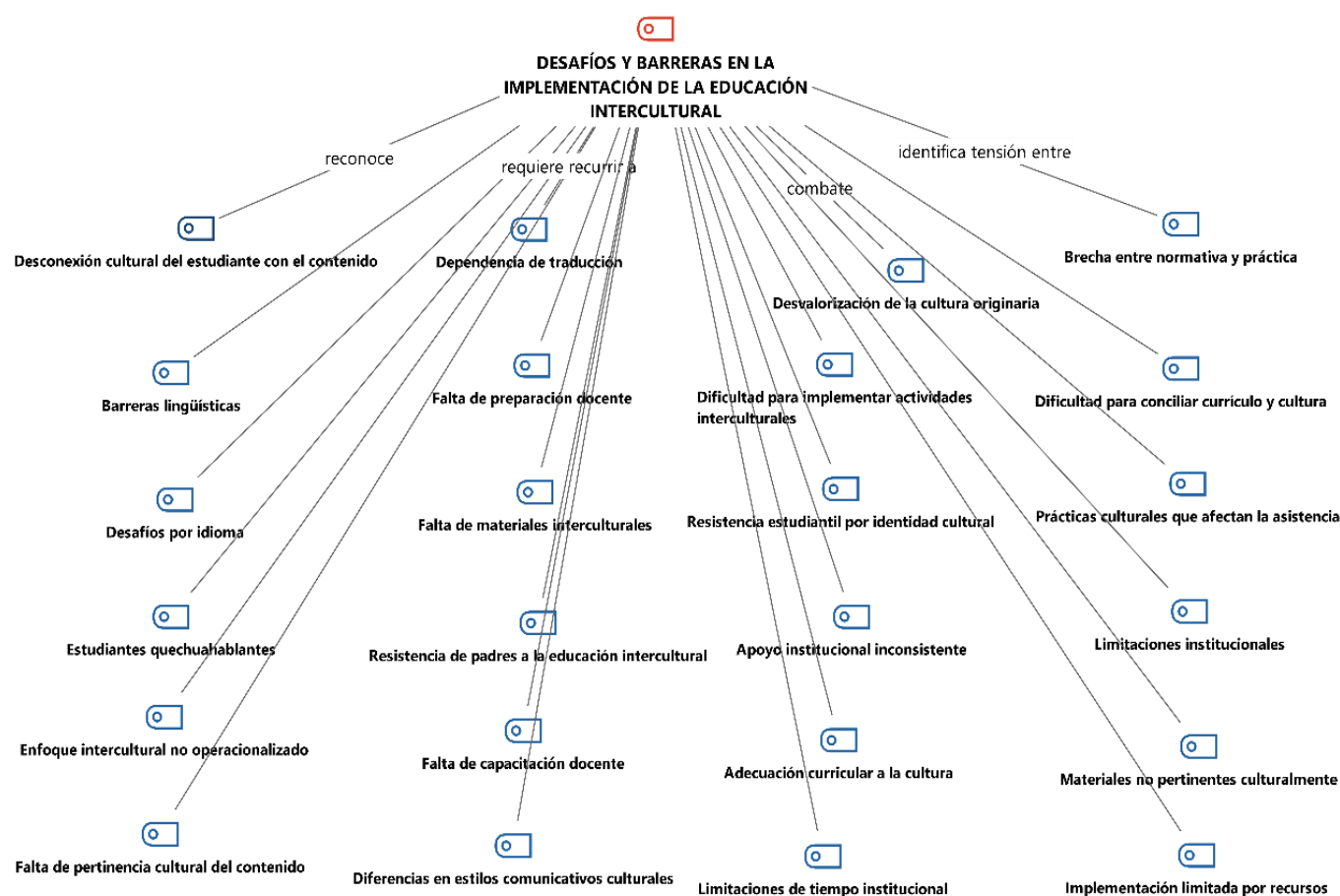
El proceso de codificación siguió los principios del análisis de contenido cualitativo, iniciando con una lectura holística de las respuestas recolectadas, seguida de la identificación de unidades de significado, la asignación de códigos descriptivos e interpretativos y la posterior agrupación de estos en categorías temáticas de orden superior que capturan las estructuras esenciales de la experiencia vivida por los participantes.

La rigurosidad científica se garantizó mediante los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Ahmed, 2024), además del respeto por los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y voluntariedad de los participantes.

Resultados

Dentro de los hallazgos se muestran los siguientes.

Figura 1
Desafíos y barreras en la implementación de la educación intercultural



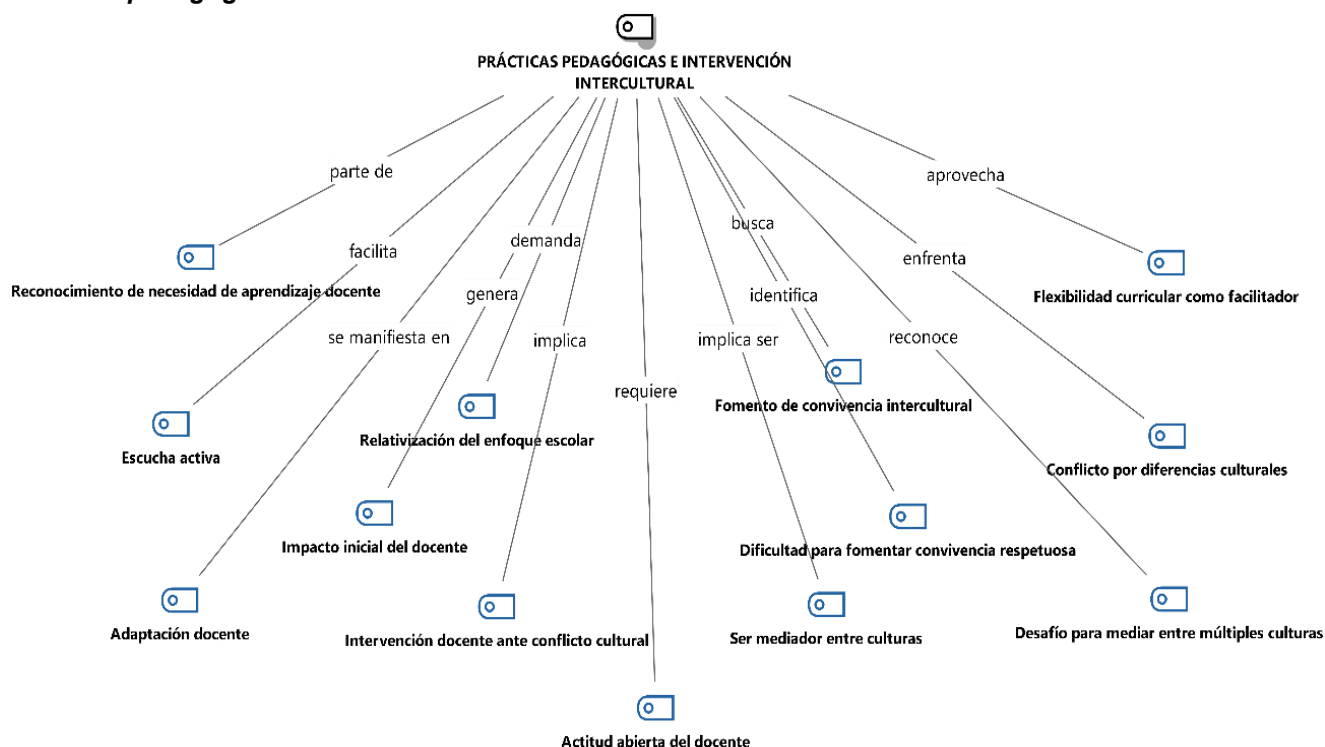
Nota: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas a docentes mediante MAXQDA.

Categoría 1.

En relación con la primera categoría emergente, los docentes vivenciaron la implementación de la educación intercultural como un proceso lleno de desafíos estructurales que limitan sus esfuerzos dentro de su labor pedagógica. Las barreras lingüísticas emergieron como el desafío más preocupante, generando sensaciones de impotencia al depender de traducciones para comunicarse con estudiantes cuyo idioma materno es el quechua. La falta de capacitación específica fue experimentada como una forma de abandono institucional, sintiendo que navegaban sin orientación adecuada en contextos culturalmente complejos.

Los participantes expresaron frustración ante la ausencia de recursos pertinentes y el apoyo inconsistente, lo que les obligaba a improvisar constantemente. Asimismo, la resistencia de algunos padres y estudiantes generó conflictos emocionales, percibiendo la desvalorización de culturas originarias como una barrera profunda. La brecha entre la normativa y la práctica fue vivida como una contradicción dolorosa: el discurso intercultural permanece sin ser operacionalizado, quedando como retórica carente de aplicación frente a las limitaciones institucionales, así como las restricciones temporales y de recursos que enfrentan diariamente.

Figura 2
Prácticas pedagógicas e intervención intercultural



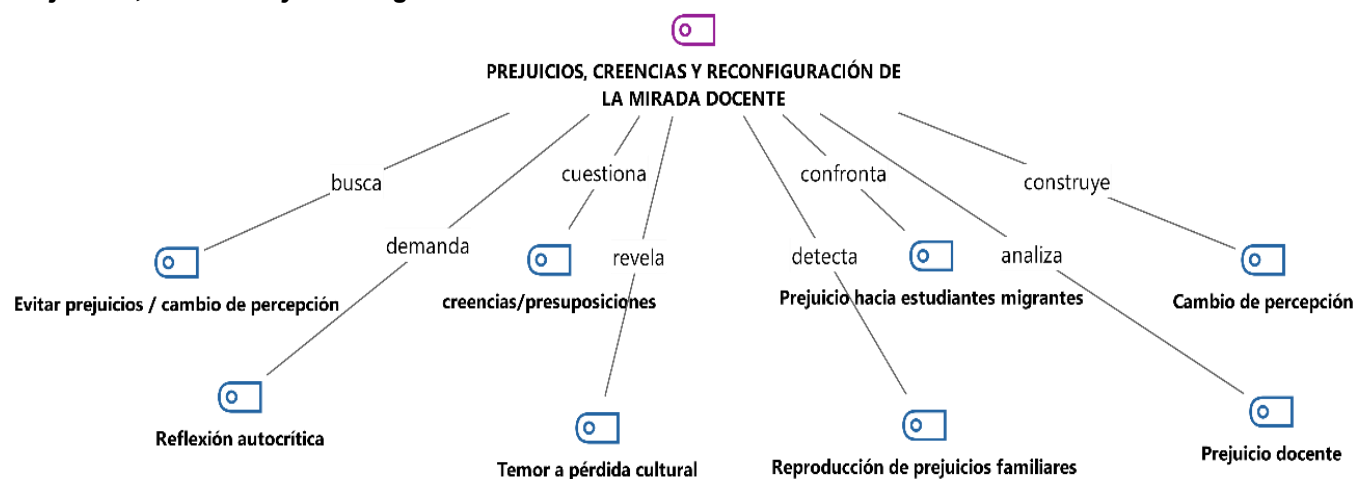
Nota: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas a docentes mediante MAXQDA.

Categoría 2.

Los docentes experimentaron las prácticas interculturales como un campo complejo que demanda competencias especializadas más allá de la pedagogía convencional. La escucha activa emergió como una práctica fundamental para comprender cosmovisiones diversas, requiriendo suspender juicios previos. El ajuste constante fue vivenciado como una exigencia agotadora pero necesaria, aprendiendo a relativizar el enfoque escolar tradicional.

El rol de mediador entre culturas representó una posición delicada y desafiante, especialmente al enfrentar conflictos culturales y dificultades para fomentar una convivencia respetuosa entre realidades diversas. Los docentes reconocieron el reto de mediar simultáneamente entre múltiples identidades culturales, viviendo esta complejidad como una tensión permanente en su quehacer cotidiano.

Figura 3
Prejuicios, creencias y reconfiguración de la mirada docente



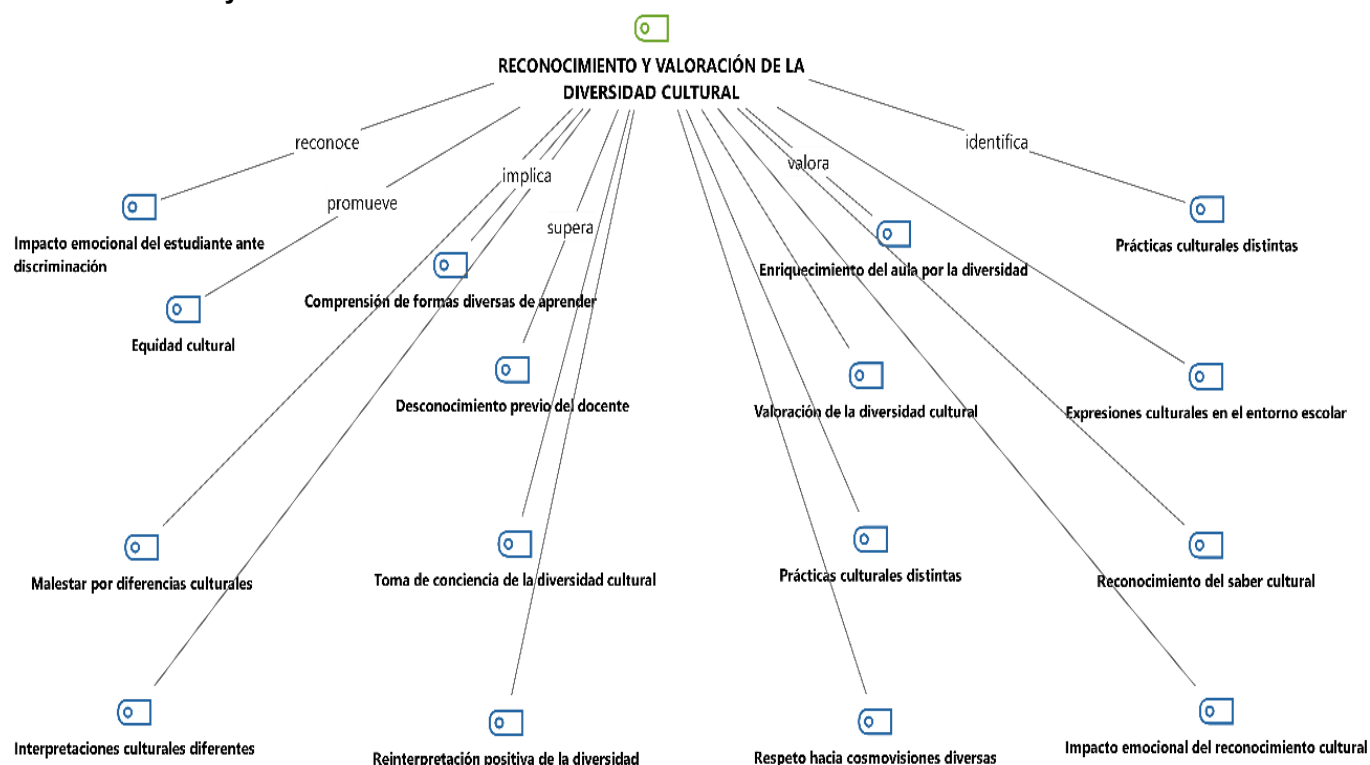
Nota: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas a docentes mediante MAXQDA.

Categoría 3.

Los docentes vivenciaron la necesidad de reconfigurar ciertos aspectos como un proceso doloroso de confrontación con sus propios sesgos culturales. El reconocimiento de prejuicios hacia estudiantes migrantes y la reproducción inconsciente de estereotipos familiares generó incomodidad y un profundo cuestionamiento personal.

La reflexión autocrítica emergió como una herramienta compleja pero necesaria, demandando valentía para analizar actitudes que se comprenden como discriminatorias. Los participantes experimentaron este cambio de percepción como un tránsito gradual desde posturas etnocéntricas hacia el reconocimiento auténtico del otro cultural.

Figura 4
Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural



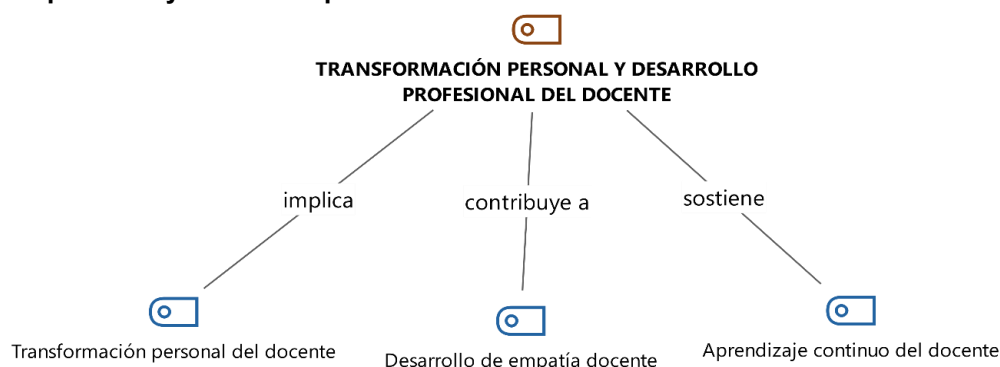
Nota: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas a docentes mediante MAXQDA.

Categoría 4.

Los resultados revelan que la experiencia docente ante la educación intercultural se configura como un proceso de transformación que transita desde el desconocimiento inicial hacia el reconocimiento activo de la diversidad cultural. Este tránsito genera un enriquecimiento pedagógico, evidenciado en la comprensión de distintas formas de aprender y en la valoración de saberes culturales, así como tensiones emocionales expresadas en el malestar por diferencias culturales y el impacto de situaciones de discriminación.

Los docentes desarrollan una toma de conciencia que les permite implementar prácticas culturales diversas en el aula; sin embargo, persiste una reinterpretación ambivalente de la diversidad, que oscila entre su valoración como recurso pedagógico y las dificultades que representa para su práctica cotidiana.

Figura 5
Transformación personal y desarrollo profesional del docente



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas a docentes mediante MAXQDA.

Categoría 5.

La transformación personal implica cambios en las concepciones y valores de los docentes sobre la diversidad. Esta transformación contribuye al desarrollo de empatía hacia las diferentes realidades culturales de sus estudiantes y, simultáneamente, sostiene un proceso de aprendizaje continuo que permite al docente adaptarse y responder a los desafíos de la educación intercultural.

En conjunto, estos hallazgos muestran que la implementación de la educación intercultural no se limita a la adopción de estrategias pedagógicas, sino que demanda una profunda reconfiguración de la identidad profesional docente, donde lo personal, lo emocional y lo profesional se entrelazan en un proceso permanente de desarrollo.

Discusión

Los resultados del presente estudio muestran dimensiones complejas de las experiencias vividas por los docentes, quienes dialogan críticamente con la literatura especializada en educación intercultural y cuestionan así sus conocimientos previos sobre la implementación de prácticas interculturales en contextos educativos reales.

Los obstáculos estructurales identificados contrastan de manera directa con la visión de Malik et al. (2025) sobre el desarrollo de la mentalidad internacional docente. Mientras estos autores sostienen que cultivar competencias interculturales potencia las interacciones en contextos diversos, los hallazgos evidencian que, sin condiciones materiales e institucionales adecuadas, dicha mentalidad resulta insuficiente. La brecha entre discurso y práctica intercultural confirma las advertencias de Pacco et al. (2024) sobre la persistencia de este problema en contextos latinoamericanos, añadiendo además la dimensión emocional del abandono institucional experimentado por los docentes.

La paradoja identificada en las prácticas pedagógicas—donde la adaptación constante genera simultáneamente enriquecimiento y agotamiento—encuentra resonancia con los planteamientos de Dekker-Groen et al. (2025) sobre la paradoja de la tolerancia. Sin embargo, el presente estudio avanza al mostrar que los docentes experimentan esta tensión como un desgaste existencial permanente derivado de su rol como mediadores culturales, lo que sugiere que el diálogo intercultural conlleva costos emocionales significativos que rara vez son reconocidos o acompañados institucionalmente.

El proceso de reconfiguración de prejuicios documentado profundiza las observaciones de Flores et al. (2024) sobre la necesidad de reconocer estereotipos propios. Los participantes vivenciaron este reconocimiento como una confrontación dolorosa que demanda valentía, evidenciando una dimensión afectiva del cambio conceptual docente que permanece subexplorada en la literatura, la cual suele presentar la reflexión crítica como un proceso esencialmente cognitivo y no como una experiencia emocionalmente desafiante.

La ambivalencia detectada en el reconocimiento de la diversidad cultural complejiza la perspectiva deficitaria versus basada en fortalezas discutida por Hue y Kennedy (2025). Los resultados sugieren que esta no constituye una dicotomía resoluble mediante la formación docente, sino una tensión inherente a la práctica intercultural que los educadores negocian de manera continua. Esto cuestiona la noción de la competencia intercultural como una habilidad estable, proponiendo en cambio comprenderla como un proceso situado y dependiente del contexto.

La transformación identitaria documentada dialoga con los hallazgos de Elias y Mansouri (2023) sobre intervenciones transformativas. Mientras estos autores señalan cambios a largo plazo en estudiantes, este estudio revela que los docentes también experimentan transformaciones profundas que reconfiguran su identidad profesional y personal. Esta transformación emerge como condición necesaria—aunque frecuentemente invisibilizada—para la efectividad de cualquier intervención intercultural, lo que sugiere que las políticas educativas que omiten el desarrollo profesional intercultural docente perpetúan la brecha entre discurso y práctica.

Finalmente, los resultados cuestionan la propuesta de Narvaez Ismael et al. (2025) que plantea la actualización permanente como solución principal a los desafíos interculturales. Los participantes evidenciaron que, más allá de la formación técnica, requieren acompañamiento emocional, espacios de reflexión colectiva y transformaciones en las condiciones estructurales. Esta necesidad holística interpela los modelos tradicionales de formación docente, los cuales priorizan competencias técnicas por encima de procesos de transformación personal y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje intercultural.

Conclusiones

El estudio permite establecer conclusiones fundamentales sobre la experiencia vivida por docentes frente a los desafíos de implementar educación intercultural en aulas culturalmente diversas.

En primer lugar, la implementación de la educación intercultural se configura como un proceso atravesado por obstáculos estructurales que superan las capacidades individuales de los docentes. Las barreras lingüísticas, la ausencia de capacitación específica, la carencia de materiales pertinentes y el apoyo institucional inconsistente generan una brecha profunda entre el discurso intercultural normativo y las posibilidades reales de su operacionalización en el aula. Esta situación es vivenciada por los docentes como una forma de abandono institucional y una contradicción dolorosa entre expectativas y condiciones reales.

En segundo lugar, las prácticas pedagógicas interculturales requieren competencias especializadas que exceden la formación docente convencional. La escucha activa, la adaptación constante y la mediación cultural constituyen habilidades complejas que implican suspender juicios, relativizar enfoques tradicionales y negociar de manera permanente entre múltiples identidades culturales. Este proceso es experimentado por los docentes como una tensión continua y un desgaste existencial vinculado a las exigencias de su quehacer cotidiano.

Asimismo, la reconfiguración de las perspectivas docentes implica procesos de confrontación emocional relacionados con preocupaciones, estereotipos y sesgos culturales previamente naturalizados. La identificación de estos patrones, la reflexión autocrítica y el tránsito desde posturas etnocéntricas hacia formas más abiertas de reconocimiento cultural constituyen procesos que demandan valentía y generan incomodidad. Esto evidencia que el cambio conceptual en educación intercultural posee dimensiones afectivas profundas que suelen permanecer invisibilizadas en la literatura y la formación docente.

Por último, la transformación personal y profesional de los docentes emerge como un factor esencial para la implementación efectiva de prácticas interculturales. Las modificaciones en concepciones, valores y prácticas pedagógicas se articulan con el desarrollo de la empatía y el aprendizaje continuo, mostrando que la educación intercultural no es únicamente una metodología pedagógica, sino una reconfiguración integral y holística de la identidad docente. Esta reconfiguración requiere acompañamiento institucional sostenido, espacios de reflexión colectiva y transformaciones en las condiciones estructurales para garantizar su viabilidad y permanencia en el tiempo.

Referencias

- Ahmed, S. K. (2024). *The pillars of trustworthiness in qualitative research*. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.gjmedi.2024.100051>
- Bevan, M. T. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136–144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Carabalí Aponza, M. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 237–260. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255>
- CONCYTEC. (2018). *Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – Reglamento RENACYT*. https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- Conti, L. (2025). Intercultural education: Recalibrating meanings, objectives, and practices. *Intercultural Education*, 36(4), 418–436. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514>
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Dekker-Groen, A. M., van Driel, J. H., & Verloop, N. (2025). Unraveling teachers' intercultural competence when facing a simulated multicultural classroom. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104846. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104846>
- Díaz Pacheco, C., Vergara Reyes, C., & Conejeros Solar, M. L. (2025). Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: Una investigación mixta con tres escuelas públicas. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 399–415. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4345>
- Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses*, 18(1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568>
- Flores Romero, K., Zapata García, G., Ilvis Vacacela, J., & Guaita Laguna, Z. (2025). Educación intercultural crítica: Desafíos de los docentes para integrar saberes ancestrales en el currículo nacional. *Polo del Conocimiento*, 10(10), 1133–1153. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i10.10589>
- Kuckartz, U. (2025). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781036212940>
- Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>

- Malik, K. H., Jamil, H., Ismail, A., Rind, G. M., & Bhutto, S. (2025). Examining the effects of international mindedness among prospective teachers on intercultural competence in higher education institutions: An empirical analysis. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(3), 904–926. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2023-0409>
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Miranda Armijos, W. A., & Riera Palacios, G. M. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8437–8456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250
- Narváez Ismael, K. S., Velázquez Cárdenas, X., & Davis Taylor, H. (2025). Competencia intercultural y uso de TIC en la educación superior: Mirada de estudiantes y docentes en México y Nicaragua. *Revista Científica Estelí*, 14(54), 152–172. <https://doi.org/10.5377/esteli.v14i54.20782>
- Pacco, M., Trujillo, W., & Hinojosa, F. (2024). Interculturalidad en la educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 13–31. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1106>
- Tovar-Correal, M., Pedraja-Rejas, L., & Mondaca-Rojas, C. (2024). Competencia comunicativa intercultural: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, 284–307. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42844>
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1). <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Wong, J. L. N. (2025). Teachers' perceptions of what knowledge they need to foster their multicultural competence: Implications for in-service teacher education programmes. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2466546>

Contribución de la autoría

1. **Conceptualización:** Pio Napoleón Vilca Ramos
2. **Curación de datos:** Rolando Yossef Bendezu Ureta
3. **Análisis formal (técnicas estadísticas y análisis de datos):** Rolando Yossef Bendezu Ureta
4. **Adquisición de fondos:** Elsa Matamoros Romero
5. **Investigación:** Pio Napoleón Vilca Ramos
6. **Metodología (diseño y desarrollo):** Rolando Yossef Bendezu Ureta
7. **Administración del proyecto (gestión y coordinación):** Winder Pastor Canahuire Vera
8. **Recursos (suministro de materiales de estudio):** Elsa Matamoros Romero
9. **Software (programación, diseño e implementación):** Pio Napoleón Vilca Ramos
10. **Supervisión (liderazgo y planificación):** Winder Pastor Canahuire Vera
11. **Validación (procesos de verificación):** Yaned Baca Vargas
12. **Visualización (presentación y organización de datos):** Elsa Matamoros Romero
13. **Redacción del borrador original:** Yaned Baca Vargas
14. **Redacción, revisión y edición:** Winder Pastor Canahuire Vera