



Trayectorias educativas en la investigación de docentes con perspectiva de igualdad de género e interculturalidad

Bibiano Alcarraz Carbajal / Fredy Emiliano Arone Espinoza /

Gideón Bellido Miranda / Agustín Moisés Calsina Jove /

Máximo Contreras Cconovilca / Ebacio Neón Flores Macotela /

Jovana Jaime Ramos / Flor Pérez Romero / Wilber Antonio Reyes Araujo /

Miguel Eduardo Sánchez Cuenca / Lidia Urpi Romaní



*Trayectorias educativas en la investigación de docentes
con perspectiva de igualdad de género e interculturalidad*



Trayectorias educativas en la investigación de docentes con perspectiva de igualdad de género e interculturalidad

Bibiano Alcarraz Carbajal / Fredy Emiliano Arone Espinoza /
Gideón Bellido Miranda / Agustín Moisés Calsina Jove /
Máximo Contreras Cconovilca / Ebacio Neón Flores Macotela /
Jovana Jaime Ramos / Flor Pérez Romero / Wilber Antonio Reyes Araujo /
Miguel Eduardo Sánchez Cuenca / Lidia Urpi Romaní



tarea

Los documentos que conforman este libro han sido elaborados por docentes formadores de las escuelas de educación superior pedagógica pública «Benigno Ayala Esquivel» de Cangallo, «Nuestra Señora de Lourdes» de Huamanga y «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, que han participado del proyecto «Con mejores docentes aprendemos y ejercemos nuestros derechos ciudadanos», localizado en las provincias ayacuchanas de Cangallo, Huamanga y Huanta. El proyecto es implementado por Tarea Asociación de Publicaciones Educativas en alianza con AXIS de Dinamarca, gracias al financiamiento de CISU/DANIDA al programa «Un mundo más equitativo y justo a través de una educación de calidad y una sociedad civil fuerte».

Los textos que aquí se publican han sido elaborados por las y los docentes formadores:

Alcarraz Carbajal, Bibiano (EESPP «José Salvador Cavero Ovalle»)
Arone Espinoza, Fredy Emiliano (EESPP «Benigno Ayala Esquivel»)
Bellido Miranda, Gideón (EESPP «Nuestra Señora de Lourdes»)
Calsina Jove, Agustín Moisés (EESPP «Nuestra Señora de Lourdes»)
Contreras Econovilca, Máximo (EESPP «José Salvador Cavero Ovalle»)
Flores Macotela, Ebacio Neón (EESPP «Nuestra Señora de Lourdes»)
Jaime Ramos, Jovana (EESPP «José Salvador Cavero Ovalle»)
Pérez Romero, Flor (EESPP «José Salvador Cavero Ovalle»)
Reyes Araujo, Wilber Antonio (EESPP «José Salvador Cavero Ovalle»)
Sánchez Cuenca, Miguel Eduardo (EESPP «Nuestra Señora de Lourdes»)
Urpi Romaní, Lidia (EESPP «José Salvador Cavero Ovalle»)

La revisión final de los informes de investigación estuvo a cargo de **Huber Santisteban Matto**.

Agradecimiento especial a la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, en la persona de Rolando Villanueva Pariona, por el respaldo institucional brindado en el desarrollo de las investigaciones y su aporte en las acciones del proyecto.

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Fotografías: archivos personales de las autoras y los autores

Diseño y diagramación: Impresión Arte Perú S.A.C.

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2025 en los talleres de Impresión Arte Perú S.A.C., Jr. General Orbegoso 249, Breña. Teléfonos: +51 999698361 - 998738077. E-mail: contacto@impresionarteperu.com

Primera edición: 800 ejemplares

Lima, noviembre de 2025

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2025-13509

ISBN 978-612-99253-0-1

© TAREA Asociación de Publicaciones Educativas

Parque Osores 161, Pueblo Libre, Lima 21

Teléfono: (51 1) 424 0997

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la trasmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones aquí contenidas son de responsabilidad de los autores y autoras y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las entidades auspiciadoras:



Prólogo

.....

La región Ayacucho se caracteriza por una rica herencia cultural, lingüística y territorial que configura un escenario educativo tan diverso como desafiante. En este contexto, las Escuelas de Educación Superior Pedagógica asumen el compromiso de formar docentes capaces de responder, con pertinencia, sensibilidad y responsabilidad, a las múltiples realidades que atraviesan sus comunidades. De ese compromiso brota también la necesidad de mirar hacia dentro, de comprender los propios procesos formativos y las huellas que deja la docencia en la vida de quienes la ejercen. Investigar, entonces, se convierte en una forma de reconocerse en el territorio, de pensar la educación desde la experiencia y de aportar al tejido común del saber pedagógico.

Las seis investigaciones reunidas en esta publicación fueron desarrolladas por docentes en ejercicio en los distritos de Ayacucho, Huanta y Cangallo. Desde sus propias experiencias y responsabilidades formativas, y con un enfoque centrado en la Formación Inicial Docente (FID), han indagado sobre fenómenos que inciden en la calidad, la equidad y la sostenibilidad de la formación docente en la región.

Desde sus propias experiencias y responsabilidades, estos docentes analizan de manera crítica los fenómenos que inciden en la formación y la práctica docente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, la desigualdad estructural y los desafíos de la inclusión educativa. En un territorio como el ayacuchano —donde convergen comunidades quechuahablantes, trayectorias migratorias, maternidades tempranas, brechas de género y procesos de interculturalidad en permanente tensión—, la producción de conocimiento pedagógico situado resulta no solo pertinente, sino también una necesidad urgente que interpela a las instituciones formadoras y demanda respuestas educativas contextualizadas y transformadoras.

Los trabajos incluidos se agrupan en tres grandes ejes temáticos que permiten una lectura articulada de sus aportes. El primero aborda el bienestar y las condiciones de permanencia estudiantil. En este eje, el estudio de Sánchez Cuenca examina la relación entre la procrastinación académica y el estrés en estudiantes de formación docente, concluyendo que, aunque no existe una correlación significativa entre ambas variables, estas se manifiestan de manera distinta según el género, los hábitos de estudio y las estrategias de afrontamiento. Por su parte, la investigación de Contreras Cconovilca, centrada en las experiencias de estudiantes madres y gestantes, evidencia que la maternidad, si bien supone mayores exigencias y posibles riesgos de interrupción académica, no se asocia de manera directa con un bajo rendimiento. En determinados casos, se observan niveles sostenidos de compromiso y organización cuando existen redes de apoyo y condiciones institucionales favorables. Por ello, se subraya la necesidad de políticas educativas dirigidas a la prevención, el acompañamiento integral y la garantía de continuidad formativa en condiciones de equidad.

El segundo eje se orienta hacia el género y la equidad en la formación docente, y comprende dos estudios que abordan esta problemática desde miradas complementarias. El primero, de corte cualitativo, elaborado por Bellido Miranda, Flores Macotela y Calsina Jove, indaga en las concepciones, experiencias y actitudes de los ingresantes respecto a los enfoques de género e interculturalidad, mostrando una ética inicial favorable pero todavía frágil, que requiere acompañamiento pedagógico constante para consolidarse como competencia profesional. El segundo, desarrollado por Alcarraz Carbajal, Jaime-Ramos, Pérez Romero y Urpi Romaní, se centra en la educación inicial y compara las percepciones sobre los roles de género, las actitudes hacia la igualdad y los comportamientos sociales de niños y niñas en dos instituciones de Huanta. Los resultados revelan avances en la práctica global de la igualdad, aunque persisten actitudes y conductas intermedias e inconsistentes, lo que evidencia la urgencia de intervenciones pedagógicas explícitas desde la primera infancia.

El tercer eje está dedicado a la interculturalidad y la práctica pedagógica. Aquí se presentan dos investigaciones enfocadas en el desarrollo y la aplicación de la interculturalidad crítica en la formación docente. La primera, de Reyes Araujo, de carácter comparativo, examina dos Escuelas de Educación Superior

Pedagógica (EESP) y muestra que, aunque la dimensión actitudinal hacia la interculturalidad está más consolidada, la práctica pedagógica inclusiva aún requiere fortalecimiento. La segunda, realizada por Arone Espinoza en un instituto superior no universitario de Cangallo, confirma que la educación intercultural se asocia significativamente con una práctica docente más ética, colaborativa y culturalmente pertinente. En conjunto, ambos estudios destacan la necesidad de institucionalizar la interculturalidad como eje transversal en los programas de formación, de modo que impregne tanto el currículo como la gestión y las relaciones educativas.

Desde el punto de vista metodológico, el compilado combina enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que posibilita una aproximación integral a los fenómenos analizados. Las muestras abarcan estudiantes de formación inicial docente, ingresantes, madres y gestantes, así como niños y niñas de educación inicial. Esta diversidad metodológica y poblacional amplía la comprensión de las condiciones formativas en la región y ofrece evidencia empírica contextualizada para orientar decisiones pedagógicas e institucionales.

Los hallazgos dialogan directamente con los principios establecidos en el Currículuo Nacional, la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y los lineamientos de equidad de género del Ministerio de Educación. En especial, los estudios sobre género e interculturalidad refuerzan la urgencia de consolidar ambos enfoques como pilares transversales en la formación y la práctica docente. No se trata únicamente de incluirlos como contenidos curriculares, sino de asumirlos como principios que orienten la convivencia, la planificación y la evaluación educativa.

Este compilado está dirigido a docentes formadores, autoridades educativas, investigadores, estudiantes y equipos institucionales interesados en comprender y transformar la educación superior pedagógica desde una perspectiva situada. Su valor no radica únicamente en los resultados obtenidos, sino también en el proceso de investigación que ha permitido a los autores —docentes comprometidos con sus contextos— reflexionar sobre su práctica, sistematizar experiencias significativas y generar conocimiento pedagógico útil para el fortalecimiento institucional.

Finalmente, se invita a los lectores a explorar estos estudios no solo como diagnósticos, sino además como puntos de partida para el diálogo, la mejora continua y la construcción de una formación docente más justa, inclusiva y culturalmente pertinente. En un escenario educativo marcado por la pluralidad, las desigualdades persistentes y las demandas de justicia educativa, las investigaciones aquí reunidas constituyen un aporte valioso para pensar la docencia desde el territorio, con evidencia, compromiso y perspectiva crítica.

Huber Santisteban Matto

Tabla de contenido

BIENESTAR Y CONDICIONES DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL	11
Procrastinación académica y nivel de estrés en estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho, 2025 <i>Miguel Eduardo Sánchez Cuenca</i>	12
Madres y gestantes: situación respecto a la culminación de estudios superiores en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, Perú <i>Máximo Contreras Cconovilca</i>	30
IGUALDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DOCENTE	53
Concepciones, experiencias y actitudes sobre género e interculturalidad en ingresantes de Escuelas de Educación Superior Pedagógica de Ayacucho, 2023 <i>Gideón Bellido Miranda, Agustín Moisés Calsina Jove y Ebacio Neón Flores Macotela</i>	54
Roles de género, actitudes hacia la igualdad y comportamiento social en niños y niñas de educación inicial: estudio comparativo entre dos instituciones educativas de Huanta <i>Bibiano Alcarraz Carbajal, Jovana Jaime-Ramos, Flor Pérez Romero y Lidia Urpi Romaní</i>	68
INTERCULTURALIDAD Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	83
Interculturalidad crítica en la formación inicial docente. Un estudio comparativo en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta y «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho, 2024 <i>Wilber Antonio Reyes Araujo</i>	84
La educación intercultural y la práctica docente en la institución superior no universitaria del distrito de Cangallo, Ayacucho <i>Fredy Emiliano Arone Espinoza</i>	102

RESEÑAS DE AUTORAS Y AUTORES 119

Alcarraz Carbajal, Bibiano	120
Arone Espinoza, Fredy Emiliano	120
Bellido Miranda, Gideón	121
Calsina Jove, Agustín Moisés	122
Contreras Cconovilca, Máximo	122
Flores Macotela, Ebacio Neón	123
Jaime Ramos, Jovana	123
Pérez Romero, Flor	124
Reyes Araujo, Wilber Antonio	125
Sánchez Cuenca, Miguel Eduardo	125
Urpi Romaní, Lidia	126

Bienestar y condiciones de permanencia estudiantil

.....



Procrastinación académica y nivel de estrés en estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho, 2025



Miguel Eduardo
Sánchez Cuenca

Resumen

El estudio analiza la relación entre la procrastinación académica y el nivel de estrés en estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho durante el año 2025. La investigación, de tipo básica y enfoque cuantitativo, adopta un diseño no experimental, descriptivo-correlacional, con una muestra intencional de 50 estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Primaria, Primaria EIB y Educación Física. Se aplicaron cuestionarios tipo Likert para medir ambas variables y se procesaron los datos mediante estadística descriptiva e inferencial, empleando la prueba Tau-b de Kendall. Los resultados evidenciaron niveles moderados tanto de estrés como de procrastinación, sin una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables ($p = 0,440$). Sin embargo, el análisis por género mostró diferencias relevantes: las mujeres presentan mayor disciplina en sus hábitos de estudio, aunque resultan también más vulnerables emocionalmente ante la sobrecarga académica, mientras que los hombres manifiestan más perseverancia y planificación, pero tienden al aislamiento y a problemas de sueño como respuesta al estrés. Se concluye que, aunque no existe una asociación directa entre estrés y procrastinación, ambos fenómenos influyen de manera diferenciada en la experiencia académica según el género, por lo que se recomienda implementar estrategias institucionales de acompañamiento emocional y de gestión del tiempo adaptadas a las necesidades de cada grupo.

Palabras clave

Procrastinación académica, estrés académico, educación superior, género, estudiantes.

1. Introducción

La educación superior constituye una etapa decisiva en la formación profesional, en la que los estudiantes enfrentan múltiples demandas académicas, personales y sociales. Este contexto exige la adquisición de competencias cognitivas y socioemocionales que les permitan responder eficazmente a los retos del entorno educativo. Sin embargo, no todos logran adaptarse a estas exigencias, lo que puede afectar tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional. Entre las problemáticas más comunes destacan dos fenómenos estrechamente vinculados: la procrastinación y el estrés académico.

Se entiende la procrastinación académica como la tendencia a postergar tareas relevantes sin justificación válida, sustituyéndolas por actividades menos urgentes (Rodríguez, 2017). Este hábito no solo interfiere con la planificación y la autorregulación, sino que también incrementa la presión psicológica sobre el estudiante. Por su parte, el estrés académico se define como la respuesta emocional y fisiológica ante demandas percibidas como excesivas o difíciles de controlar, especialmente en contextos de sobrecarga de tareas o evaluaciones (Sotelo, 2025). Ambos fenómenos se relacionan de manera circular: postergar tareas genera acumulación y angustia, mientras que altos niveles de estrés pueden dificultar la organización del tiempo y reforzar la tendencia a procrastinar (Liu et al., 2024).

Diversas investigaciones internacionales respaldan la existencia de esta relación. Liu et al. (2024) identificaron que el estrés académico puede mediar o intensificar la procrastinación, mientras que Balkis (2024) y Jauhar (2024) evidenciaron diferencias significativas por género: los hombres tienden a mostrar mayor perseverancia y planificación, y las mujeres, aunque más organizadas, manifiestan

mayor vulnerabilidad emocional frente a la sobrecarga. Estas diferencias subrayan la importancia de analizar cómo el género influye en la manera de afrontar las presiones académicas.

En el contexto peruano, y particularmente en la formación inicial docente, las investigaciones sobre la relación entre procrastinación y estrés son todavía limitadas, a pesar de su relevancia para la salud mental y el desempeño profesional de los futuros educadores. Comprender esta interacción permitirá fortalecer estrategias de acompañamiento emocional y pedagógico que promuevan la autorregulación, la gestión del tiempo y el bienestar integral de los estudiantes.

La relevancia del estudio se sustenta en tres dimensiones. En el plano académico, contribuye a ampliar la comprensión teórica sobre la interacción entre procrastinación y estrés en la educación superior. En el ámbito pedagógico, sus resultados pueden orientar el diseño de programas de apoyo que respondan a las necesidades emocionales y formativas de los estudiantes. Finalmente, desde una perspectiva social, se inscribe en el debate sobre la salud mental universitaria, una preocupación creciente ante el aumento de casos de ansiedad, desmotivación y abandono.

En este marco, la investigación plantea la siguiente pregunta central:

¿Cuál ha sido la relación entre la procrastinación académica y el nivel de estrés en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho durante el año 2025?

En esa línea, el objetivo general del estudio es analizar la relación entre la procrastinación académica y el nivel de estrés en los estudiantes de la citada institución. Además, se establecieron los siguientes objetivos específicos: (a) describir los niveles de estrés y procrastinación en la población estudiantil, (b) examinar la relación existente entre ambas variables y (c) comparar los resultados según el género de los participantes.

2. Marco teórico

A continuación se presentan los fundamentos conceptuales y empíricos que sustentan la investigación, destacando estudios recientes sobre la procrastinación académica y el estrés académico en contextos de educación superior. Se busca ofrecer un marco de referencia que permita comprender cómo estos fenómenos influyen en la organización del tiempo, la autorregulación y el rendimiento de los estudiantes, así como contextualizar los hallazgos obtenidos en la investigación.

2.1. Antecedentes de investigación

Diversas investigaciones realizadas en el ámbito hispanohablante durante los últimos quince años han abordado la relación entre la procrastinación académica y el estrés, y sus resultados han puesto en evidencia tanto coincidencias como divergencias. En México, Barraza Macías y Barraza Nevárez (2019) analizaron la relación entre ambos fenómenos en estudiantes de educación media superior, y encontraron que la procrastinación se asocia de forma positiva con ciertas dimensiones del estrés académico, especialmente aquellas vinculadas con la gestión del tiempo y la presión por el rendimiento. Los autores concluyen que la postergación de tareas funciona como un mecanismo de evitación emocional que, lejos de aliviar la tensión, incrementa el malestar psicológico y afecta el desempeño académico.

En Ecuador, Espín Rosales (2023) estudió la relación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios, y halló que no existe una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. No obstante, se identificaron diferencias de género: las mujeres presentaron niveles más altos de estrés severo, mientras que los hombres mostraron mayor tendencia a la postergación de actividades. Este hallazgo sugiere que la interacción entre ambos fenómenos puede depender de factores individuales y contextuales, como el tipo de carrera o la percepción subjetiva de la carga académica.

Por su parte, Flores Canaza y Quispe Condori (2023), en un estudio desarrollado en la Gran Unidad Escolar «San Carlos» de Puno, determinaron una correlación positiva baja pero significativa entre la procrastinación y el estrés académico ($\text{Rho} = 0,381$). Según los autores, los estudiantes que postergan con frecuencia

sus tareas tienden a experimentar mayor presión emocional, fatiga mental y desorganización, lo que confirma la existencia de un vínculo directo entre ambas variables en el contexto peruano. Este hallazgo refuerza la idea de que la procrastinación no solo refleja deficiencias en la autorregulación, sino también dificultades en la gestión emocional frente a la sobrecarga de demandas educativas.

De modo complementario, Malaver Terrones (2024) analizó la relación entre estrés y procrastinación en estudiantes de una escuela policial del norte del Perú. En este caso no se encontró una relación significativa entre las variables, aunque se reportaron niveles moderados de estrés y procrastinación. El autor interpreta que la disciplina institucional y el entorno normativo podrían actuar como factores reguladores que disminuyen la tendencia a postergar tareas, evidenciando que el contexto académico influye de manera decisiva en el comportamiento estudiantil.

Finalmente, el estudio de Díaz Sotelo y Salvatierra Melgar (2025), realizado en Lima, Perú, aporta evidencia sólida sobre la influencia de la procrastinación en el estrés académico. A través de un análisis de regresión, los autores demostraron que la procrastinación explica aproximadamente el 16,5 % de la varianza del estrés académico, lo que los llevó a concluir que este hábito incide directamente en el incremento de la tensión emocional, la fatiga y la percepción de sobrecarga. En consecuencia, proponen que las estrategias de intervención universitaria se centren en fortalecer la autorregulación, la planificación y el manejo emocional.

A partir de estos antecedentes, resulta necesario profundizar en el análisis conceptual de ambas variables. En primer lugar, se abordará la procrastinación académica, su definición, características, dimensiones y factores asociados, para luego examinar el estrés académico y su impacto en la vida universitaria.

2.2. Bases teóricas

En esta sección se presentan los conceptos fundamentales que sustentan la investigación, que se enfoca en fenómenos relevantes que afectan el desempeño estudiantil en educación superior. Se abordan principalmente la procrastinación académica y el estrés académico, entendidos como hábitos y respuestas emocionales que influyen en la organización del tiempo, la autorregulación y

el rendimiento académico de los estudiantes. El análisis de estos elementos permite contextualizar los desafíos que enfrentan los futuros profesionales y sirve de marco para la interpretación de los resultados del estudio.

Procrastinación académica

La procrastinación académica es la tendencia de los estudiantes a posponer actividades relevantes sin justificación válida, sustituyéndolas por tareas triviales que no contribuyen al logro de sus metas (Samaniego, 2016; Sotomayor, 2016). Este hábito, cada vez más común en la juventud, está asociado al uso excesivo de las redes sociales y a la búsqueda de gratificaciones inmediatas que desplazan las responsabilidades académicas (Mercado, 2016).

Diversos autores coinciden en que la procrastinación no solo limita el rendimiento académico, sino que también genera consecuencias emocionales como estrés, ansiedad, baja autoestima y depresión, al acumularse las tareas en plazos reducidos (Sotomayor, 2016). En este sentido, la falta de disciplina y de autorregulación se identifican como factores centrales de este comportamiento (Zorrilla, 2015).

En el contexto de la educación superior, la procrastinación representa un obstáculo serio, pues afecta la capacidad de organización, planificación y uso eficaz del tiempo, elementos esenciales en la formación profesional de los estudiantes.

Estrés académico

El estrés académico se define como la respuesta emocional y fisiológica que experimentan los estudiantes frente a las demandas de su entorno educativo, como exámenes, plazos de entrega, sobrecarga de tareas o dificultades en las relaciones interpersonales (Tenorio, 2015; Landeo, 2016).

Este fenómeno se manifiesta en tres dimensiones principales:

- **Cognitiva:** problemas de concentración, pensamientos negativos y sensibilidad a la crítica (Gutiérrez, 2015).
- **Fisiológica:** taquicardia, tensión muscular, dolores de cabeza o trastornos del sueño (Balboa, 2014; Salvatierra, 2016).

- **Conductual:** irritabilidad, aislamiento, desmotivación o bajo rendimiento académico (Landeo, 2016).

Si bien el estrés puede cumplir una función adaptativa como mecanismo de alerta, su persistencia genera desequilibrios emocionales y físicos, pudiendo desencadenar cuadros de ansiedad y depresión (Contreras, 2015). En el ámbito académico, estas consecuencias afectan directamente el bienestar estudiantil y las posibilidades de éxito académico.

3. Metodología

El estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, pues se apoya en el análisis estadístico para examinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés en estudiantes de educación superior. Su tipo de investigación es básico, es decir, está orientado a generar conocimiento teórico sin intervenir directamente en la realidad estudiada. El nivel es correlacional, dado que busca determinar la asociación existente entre ambas variables sin establecer relaciones de causa y efecto (Peña, 2015).

El diseño adoptado fue no experimental de carácter descriptivo-correlacional, en tanto las variables se observaron en su contexto natural sin manipulación alguna, de modo que describen sus niveles y la posible relación entre ellas.

La población estuvo conformada por 450 estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho, matriculados en el año 2025. De esta población se seleccionó una **muestra intencional de 50 estudiantes**, elegida por criterios de accesibilidad y pertinencia. Aunque no se trata de una muestra representativa en sentido estadístico, su tamaño y composición resultan adecuados para estudios descriptivo-correlacionales, pues permiten obtener información válida y aplicar las pruebas estadísticas pertinentes (Hernández et al., 2018).

Para la recolección de datos se utilizaron encuestas estructuradas aplicadas de manera presencial. Los instrumentos empleados fueron tres: una Escala de Estrés Académico, que midió la frecuencia con que los estudiantes experimentaban situaciones de presión o sobrecarga; una Escala de Procrastinación Académica,

tipo Likert, destinada a identificar la tendencia a postergar tareas académicas; y una Ficha de Caracterización Sociodemográfica, que recopiló datos sobre edad, sexo, carrera y semestre de estudio.

Los datos obtenidos fueron procesados mediante estadística descriptiva (tablas de frecuencia, medidas de tendencia central y dispersión) y estadística inferencial, aplicando la prueba Tau-b de Kendall para determinar el grado de correlación entre el nivel de estrés y la procrastinación académica (Zubizarreta, 2014).

La población participante estuvo conformada mayoritariamente por mujeres (62 %), lo cual refleja la composición demográfica de las carreras de educación. Así mismo, la distribución por carrera y semestre muestra una diversidad que permite recoger experiencias de distintos momentos de la formación. La edad de los participantes osciló entre los 19 y los 40 años, con una mediana de 25 años, lo que indica que la mayoría se encuentra en la etapa de adultez joven. La distribución detallada según carrera, semestre y sexo se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por carrera, semestre y sexo

Carrera	Semestre	Hombre	Mujer	Total
Educación Física	V	7	2	9
Educación Física	VII	7	4	11
Educación Primaria	VI	2	9	11
Educación Primaria EIB	VI	3	4	7
Educación Inicial	V-VI	0	12	12
Total		19	31	50

Se observa un predominio del sexo femenino (62 %), especialmente en las carreras de Educación Inicial y Primaria. En contraste, en Educación Física la mayor proporción corresponde a varones. La muestra combina estudiantes de distintos semestres (V, VI y VII), lo que permite recoger experiencias académicas en distintos momentos de la formación.

4. Resultados de investigación

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos sobre las variables centrales del estudio: edad, procrastinación académica y estrés académico. Se describen primero las características sociodemográficas de la muestra y los niveles observados de procrastinación y estrés, para luego analizar la relación entre ambas variables y las diferencias según género. El objetivo es ofrecer un panorama claro de cómo estos fenómenos se manifiestan en los estudiantes y cómo interactúan, sentando las bases para la interpretación y discusión de los resultados.

4.1. Edad, estrés y procrastinación

La edad de los participantes osciló entre los 19 y los 40 años, con una mediana de 25 años, lo que refleja una población mayoritariamente joven adulta. Respecto a las variables centrales, tanto el puntaje de estrés como el de procrastinación se ubicaron entre 2 y 4 en una escala ordinal, con la moda en 3 («algunas veces»). Esto indica que la mayoría de los estudiantes experimenta niveles moderados de estrés y procrastinación.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de edad, estrés y procrastinación

Variable	Mínima	Máxima	Mediana	Moda
Edad	19	40	25	23
Puntaje de estrés	2	4	3	3
Puntaje procrastinación	2	4	3	3

En palabras simples, el promedio de la muestra no se ubica en extremos: los estudiantes no están completamente libres de estrés ni procrastinación, pero tampoco viven en un estado crónico de estos fenómenos.

4.2. Niveles de estrés

Tabla 3. Niveles de estrés

Nivel de estrés	Frecuencia	Porcentaje
Rara vez	11	22
Algunas veces	34	68
Casi siempre	5	10
Total	50	100

La mayoría de estudiantes reporta estrés «algunas veces», lo cual sugiere un nivel moderado. Esto refleja que la presión académica está presente, aunque no todos la viven como constante o insopportable.

Tabla 4. Niveles de procrastinación

Nivel de procrastinación	Frecuencia	Porcentaje
Muy pocas veces	3	6
Algunas veces	34	68
Casi siempre	13	26
Total	50	100

De manera similar, la mayoría admite procrastinar «algunas veces». Esto confirma que posponer tareas no es un hábito extremo en la muestra, sino una conducta intermedia que aparece con cierta frecuencia.

4.3. Análisis correlacional

Se evaluó la relación entre el nivel de estrés y la procrastinación utilizando Tau-b y Tau-c de Kendall.

Tabla 5. Correlación entre estrés y procrastinación

Medidas simétricas	Valor	Error Estándar	T aprox.	Sig.
Tau-b de Kendall	0,107	0,137	0,772	0,44
Tau-c de Kendall	0,077	0,1	0,772	0,44

Los resultados de la tabla 5 muestran una correlación positiva muy débil entre estrés y procrastinación ($\text{Tau-b} = 0,107$; $\text{Tau-c} = 0,077$) y no significativa estadísticamente ($p = 0,440$). Esto indica que, en esta muestra, un mayor nivel de estrés no se asocia de manera clara con un aumento en la procrastinación. En otras palabras, aunque algunos estudiantes experimenten estrés, esto no implica necesariamente que posterguen sus tareas, lo que sugiere que otros factores —como la motivación personal, la autorregulación o el apoyo social— pueden moderar esta relación.

Al analizar las diferencias por género, se observa que hombres y mujeres muestran patrones distintos en cómo afrontan la procrastinación y el estrés académico. Las mujeres tienden a mantener hábitos de estudio más constantes y perciben mayor presión relacionada con la sobrecarga de tareas y las evaluaciones, mientras que los hombres destacan por su perseverancia en tareas menos atractivas y se ven más afectados por la dificultad de comprensión de los contenidos. Además, las manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales del estrés presentan matices diferenciados según el género: los hombres reportan más problemas de sueño y aislamiento, mientras que las mujeres experimentan dolores de cabeza, agotamiento y mayor diversidad en las respuestas emocionales, aunque rara vez se aíslan. Estas diferencias reflejan que las conductas procrastinadoras y los niveles de estrés no dependen únicamente de factores individuales, sino también de construcciones sociales, roles y estrategias de afrontamiento propias de cada género, lo que resalta la importancia de implementar intervenciones educativas y psicológicas sensibles al contexto y equitativas.

Procrastinación académica

Aunque los puntajes globales de procrastinación no muestran diferencias significativas entre sexos, el análisis ítem por ítem revela patrones diferenciados:

- Las mujeres presentan hábitos de estudio más constantes y organizados: cumplen con las lecturas, asisten regularmente y completan tareas con mayor disciplina.
- Los hombres, en cambio, procrastinan menos en el ítem central y se distinguen por su perseverancia en temas aburridos, su capacidad de automotivarse y su tendencia a planificar.

Estrés académico

Aunque los puntajes globales de estrés no muestran diferencias significativas, el análisis de ítems individuales evidencia que:

- Las mujeres perciben mayor presión relacionada con la sobrecarga de tareas, las evaluaciones, las demandas docentes y el tiempo limitado.
- En los hombres, el estrés se asocia más con la dificultad de comprender los temas en clase.

En cuanto a las manifestaciones físicas:

- Los hombres reportan más problemas de sueño y somnolencia.
- Las mujeres presentan más dolores de cabeza y agotamiento.

A nivel psicológico:

- Los hombres se mantienen más estables en su irritabilidad.
- Las mujeres muestran respuestas más diversas.

Conductualmente:

- Los hombres tienden al aislamiento cuando se sienten estresados.
- Las mujeres rara vez lo hacen, aunque pueden experimentar desgano para estudiar.

Las estrategias de afrontamiento también difieren:

- Los hombres prefieren la planificación, la búsqueda de información y la asertividad.
- Las mujeres optan por compartir sus preocupaciones y apoyarse en redes de confianza.

5. Discusión

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» presentan niveles moderados de procrastinación y de estrés académico, sin una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables ($Tau-b = 0,107$; $p = 0,440$). Esto indica que, aunque ambos fenómenos coexisten en la vida estudiantil,

no se manifiestan de forma directamente proporcional. En otras palabras, un mayor nivel de estrés no implica necesariamente más procrastinación, lo que sugiere la influencia de factores intervinientes como la motivación personal, la autorregulación emocional y el acompañamiento docente, los cuales modulan la relación entre ambas variables. Estos hallazgos coinciden con los de Espín Rosales (2023), quien tampoco encontró una relación significativa entre procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios ecuatorianos, aunque sí observó diferencias por género. En contraste, difieren parcialmente de los hallazgos de Flores Canaza y Quispe Condori (2023) y de Díaz Sotelo y Salvatierra Melgar (2025), quienes reportaron correlaciones positivas, aunque de baja magnitud. En particular, Díaz y Salvatierra (2025) demostraron que la procrastinación puede explicar parte de la varianza del estrés académico, lo que sugiere que la postergación reiterada incrementa la tensión emocional. Estas diferencias pueden atribuirse al contexto institucional y cultural: mientras los estudios previos se realizaron en entornos urbanos más competitivos, la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» promueve una dinámica cooperativa y de apoyo interpersonal, que favorece la regulación emocional y reduce los efectos del estrés.

El análisis por género revela patrones diferenciados. Las mujeres se caracterizan por su disciplina y constancia, pero también por una mayor vulnerabilidad emocional ante la sobrecarga académica. Los hombres, en cambio, muestran mayor planificación y perseverancia, aunque tienden al aislamiento y reportan más problemas de sueño como respuesta al estrés. Estas tendencias coinciden con los estudios de Balkis (2024) y Jauhar (2024), quienes evidenciaron que las mujeres suelen experimentar el estrés desde una dimensión emocional, mientras que los hombres recurren a estrategias más racionales o de evitación. Así mismo, Espín Rosales (2023) encontró que las mujeres universitarias presentan mayores niveles de estrés severo, lo que confirma que el género actúa como variable mediadora en la experiencia académica.

Desde la teoría de la autorregulación del comportamiento académico, estos resultados pueden interpretarse como señales de equilibrio emocional adaptativo. Según Samaniego (2016) y Sotomayor (2016), la procrastinación no solo refleja deficiencias en la gestión del tiempo, sino también respuestas emocionales al temor o la presión. Cuando el estrés se mantiene en niveles moderados, puede

incluso impulsar la acción y la productividad, siempre que no supere los límites personales de tolerancia. En este sentido, la coexistencia de niveles intermedios de estrés y procrastinación observada en el estudio sugiere la presencia de estrategias de afrontamiento efectivas que evitan que ambos fenómenos se conviertan en disfuncionales.

Los resultados también evidencian que la autorregulación y la gestión emocional son competencias esenciales en la formación docente, en concordancia con lo planteado por Zorrilla (2015) y Mercado (2016). Los estudiantes logran mantener un equilibrio que les permite responder adecuadamente a las exigencias académicas sin caer en extremos de desmotivación o postergación, lo cual refleja un proceso formativo que combina exigencia y contención emocional.

En el plano pedagógico, aunque la correlación entre estrés y procrastinación no haya sido significativa, el estudio confirma que ambas variables inciden en la experiencia académica y deben abordarse desde una perspectiva preventiva. Siguiendo la propuesta de Díaz y Salvatierra (2025), resulta pertinente impulsar programas institucionales orientados al desarrollo de habilidades de autorregulación, gestión del tiempo y afrontamiento emocional. Las diferencias de género observadas justifican el diseño de estrategias diferenciadas: espacios de contención y tutorías colaborativas para las mujeres, y talleres de planificación y control conductual para los hombres.

6. Conclusiones

El estudio permitió analizar la relación entre la procrastinación académica y el nivel de estrés en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho. Los resultados mostraron niveles moderados en ambas variables y una correlación no significativa ($p = 0,440$), lo que indica que, aunque coexisten, no se influyen directamente entre sí. Este hallazgo sugiere la intervención de factores protectores, como la autorregulación emocional, la motivación personal y el acompañamiento pedagógico, que favorecen el equilibrio adaptativo frente a las exigencias académicas.

En primer lugar, se concluye que la coexistencia de niveles moderados de estrés y procrastinación refleja una dinámica formativa equilibrada, en la que los estudiantes enfrentan demandas académicas sin que estas afecten gravemente su bienestar o rendimiento. Este resultado puede explicarse por la presencia de un clima institucional empático y cooperativo, propio de la formación pedagógica, que propicia relaciones de confianza con los docentes y fomenta la contención emocional. Dicho entorno funciona como un mediador positivo que atenúa el impacto del estrés y reduce la tendencia a la postergación.

En segundo lugar, se confirma la existencia de diferencias de género en la forma de afrontar las demandas académicas. Las mujeres presentan mayor disciplina y organización, pero también mayor vulnerabilidad emocional ante la sobrecarga; los hombres, en cambio, destacan por su planificación y perseverancia, aunque tienden al aislamiento y a los trastornos del sueño como mecanismos de afrontamiento. Estas diferencias, coherentes con la literatura reciente, refuerzan la necesidad de incorporar la variable género en las estrategias institucionales de apoyo al bienestar estudiantil.

En tercer lugar, se evidencia que la autorregulación emocional, la gestión del tiempo y la planificación académica son competencias esenciales en la formación docente. Los estudiantes muestran recursos personales que les permiten mantener un equilibrio entre responsabilidad y bienestar, aunque aún requieren fortalecimiento sistemático mediante estrategias pedagógicas que consoliden la resiliencia, la autoeficacia y la organización.

Finalmente, la investigación aporta evidencia empírica y contextual sobre la relación entre bienestar emocional y desempeño académico en la educación superior pedagógica. Los hallazgos confirman que la salud mental y la regulación emocional constituyen componentes imprescindibles de la calidad formativa, y que promover un entorno institucional basado en la empatía, la cooperación y el acompañamiento docente contribuye al desarrollo integral del futuro educador.

7. Recomendaciones

Fortalecer el acompañamiento emocional y la gestión del tiempo. Implementar programas de tutoría y talleres sobre autorregulación, planificación académica y manejo del estrés, orientados a fortalecer la autonomía, la resiliencia y el equilibrio emocional de los estudiantes.

Incorporar la educación socioemocional en la formación docente. Integrar de manera transversal contenidos y experiencias de aprendizaje vinculadas al bienestar, la empatía y la inteligencia emocional, de modo que los futuros docentes adquieran competencias para acompañar a sus alumnos desde una pedagogía humanizadora.

Diseñar estrategias diferenciadas según el género. Promover espacios colaborativos y redes de contención emocional dirigidos a mujeres, y actividades centradas en la planificación, la comunicación y la expresión emocional en varones, atendiendo a los patrones de afrontamiento observados.

Ampliar el alcance de las investigaciones futuras. Desarrollar estudios con muestras mayores y diversas, incorporando a otras instituciones pedagógicas y aplicando diseños longitudinales o mixtos. Sería pertinente incluir variables mediadoras como la motivación, la resiliencia o el apoyo social, que permitan explicar mejor las dinámicas entre procrastinación y estrés.

Consolidar políticas institucionales de bienestar integral. Incluir la salud mental como eje transversal de la gestión educativa, promoviendo un ambiente académico que combine exigencia, acompañamiento y cuidado emocional.

Referencias

- Balboa, H. (2014). *Problemas de estrés y carga laboral*. San Marcos.
- Balkis, M. (2024). Gender differences in procrastination and subjective well-being. *SAGE Journals*.
- Barraza Macías, A. y Barraza Nevárez, A. (2019). Procrastinación y estrés académico: análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista CPU-e*, 29, 1-23. Universidad Veracruzana.
- Contreras, O. (2015). *El estrés y el equilibrio mental*. San Marcos.
- Díaz Sotelo, M. A. y Salvatierra Melgar, F. (2025). La procrastinación académica en el estrés académico en el estudiante universitario. *Revista Tribunal*, 22(1), 55-68.
- Espín Rosales, N. (2023). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].
- Flores Canaza, F. R. y Quispe Condori, M. (2023). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Gran Unidad Escolar San Carlos de Puno*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
- Gutiérrez, S. (2015). *Estrés y problemas de rendimiento académico*. San Marcos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2018). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Jauhar, A. A. (2024). Role of gender between the relationship of academic stress and procrastination. *BBE Journal*.
- Landeo, A. (2016). *Estrés académico y rendimiento escolar*. San Marcos.
- Liu, Q. et al. (2024). A one-year longitudinal study on the mediating role of academic stress on academic procrastination. *Nature*.
- Malaver Terrones, K. (2024). *Estrés y procrastinación académica en estudiantes de una escuela policial del norte del Perú*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego].
- Mercado, P. (2016). *Procrastinación y gestión del tiempo*. San Marcos.
- Pino, R. (2012). *Metodología de la investigación*. San Marcos.
- Rodríguez, A. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con el estrés académico. *Revista Iberoamericana de Psicología*.

- Salvaterra, F. (2016). *Estrés académico y las manifestaciones conductuales*. San Marcos.
- Samaniego, R. (2016). *Procrastinación y niveles de ansiedad en estudiantes de la educación básica regular*. Horizonte.
- Sotelo, M. A. D. (2025). La procrastinación académica en el estrés. *Revista Tribunal*.
- Sotomayor, A. (2016). *Procrastinación y el equilibrio emocional*. San Marcos.
- Tenorío, H. (2015). *El estrés y los problemas de ansiedad en estudiantes*. UNIFE.
- Zorrilla, M. de. (2015). *Procrastinación. Causas y efectos*. Mantaro.
- Zubizarreta, L. (2014). *Metodología de la investigación científica*. (1.^a ed.). San Marcos.

Madres y gestantes: situación respecto a la culminación de estudios superiores en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, Perú



Máximo
Contreras Cconovilca

Resumen

La maternidad y la gestación durante la formación docente constituyen un fenómeno complejo que articula desafíos académicos, familiares y económicos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, muchas estudiantes enfrentan simultáneamente la exigencia de cursar estudios profesionales, cuidar a sus hijos e hijas y tener que lidiar con las limitaciones derivadas de sus bajos ingresos. El estudio tuvo como objetivo analizar la situación de las estudiantes madres y gestantes respecto a la culminación de sus estudios superiores, considerando factores personales, académicos y sociales.

Se aplicó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y nivel descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 47 participantes seleccionadas mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y técnica de bola de nieve. Se utilizó un cuestionario tipo Likert validado por juicio de expertos (α de Cronbach $> 0,70$) y los datos fueron procesados con el software SPSS v.27, aplicando estadística descriptiva e inferencial (chi-cuadrado, Spearman, Kruskal-Wallis y regresión logística).

Los resultados muestran que el 85 % de las participantes son madres y que el 76 % vive con ingresos entre 100 y 300 soles mensuales, lo que refleja su

precariedad económica. No obstante, el 85 % mantiene rendimientos medios o altos. Se hallaron asociaciones significativas entre estado actual e ingresos ($\chi^2 = 15,82$; $p = 0,015$) y entre ingresos y motivación ($\chi^2 = 9,76$; $p = 0,045$), así como correlaciones positivas entre número de hijos y estrategias de organización ($\rho = 0,62$; $p < 0,01$) y entre edad e ingresos ($\rho = 0,48$; $p < 0,01$).

Se concluye que la maternidad no implica necesariamente bajo rendimiento ni abandono académico, sino que puede asociarse con altos niveles de motivación, resiliencia y planificación. La familia se consolida como la principal red de apoyo emocional, mientras que el acompañamiento docente es limitado. Se recomienda fortalecer los programas institucionales de apoyo psicológico, académico y económico, e implementar políticas inclusivas que garanticen el derecho a la educación superior de las estudiantes madres y gestantes en contextos de vulnerabilidad estructural.

Palabras clave

Maternidad estudiantil, culminación académica, vulnerabilidad estructural, educación superior pedagógica, equidad de género.

1. Introducción

La maternidad adolescente y juvenil continúa siendo una de las principales causas de deserción escolar en América Latina. Según la UNESCO (2018), millones de niñas y jóvenes interrumpen sus estudios a causa de embarazos tempranos, perpetuando un ciclo de pobreza y exclusión que afecta tanto a las mujeres como a sus familias y comunidades. En el caso del Perú, el Ministerio de Salud (MINSA, 2020) reporta que el 12,6 % de las adolescentes entre 15 y 19 años ya son madres o están embarazadas por primera vez, una cifra que se mantiene casi sin variación en la última década.

En la región Ayacucho, el embarazo adolescente continúa siendo un problema crítico. De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2022), alrededor del 8 % de las adolescentes entre 15 y 19 años ya son madres o

están embarazadas por primera vez, lo que arroja una de las tasas más altas del país y evidencia la persistencia de brechas sociales y educativas.

Además, se trata de una región con alta diversidad cultural y lingüística, donde más del 63 % de la población de cinco años a más declaró que el quechua es su lengua materna, lo que evidencia la fuerte presencia de comunidades originarias y la necesidad de fortalecer políticas de educación intercultural en Ayacucho (INEI, 2018). Estas condiciones configuran una doble desigualdad: la de género y la cultural-lingüística.

En este contexto, las estudiantes madres y gestantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta enfrentan un triple desafío. En el plano académico, deben responder a las exigencias propias de la formación docente; en el ámbito familiar, asumen responsabilidades de crianza en etapas tempranas; y, en el aspecto económico y social, provienen en su mayoría de hogares con ingresos bajos y acceso limitado a programas de apoyo. Pese a estas dificultades, muchas de ellas mantienen una alta motivación para culminar sus estudios, concebidos no solo como una meta personal sino además como una vía para mejorar las condiciones de vida de sus hijos e hijas y contribuir al desarrollo de sus comunidades. En tal sentido, la investigación resulta pertinente y urgente, pues busca generar evidencia empírica que oriente políticas institucionales y públicas de apoyo integral a este grupo de estudiantes.

Para las estudiantes de educación superior, la gestación y la maternidad representan un fenómeno complejo que involucra factores académicos, familiares, económicos y culturales. En el caso específico de la Escuela Pedagógica Pública de Huanta, diversos diagnósticos institucionales (ORE-Ayacucho, 2022) han identificado que una proporción considerable de las estudiantes son madres o gestantes, aunque hasta el momento no existen investigaciones que describan de manera sistemática cómo inciden estas condiciones en su permanencia y la culminación de sus estudios. Esta investigación busca llenar este vacío, analizando las condiciones académicas, familiares y sociales que influyen en la trayectoria formativa de este grupo. Con ese fin, se plantea la siguiente pregunta central: ¿cuál es la situación de las estudiantes madres y gestantes respecto a la culminación de sus estudios superiores en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, Perú?

El objetivo general de este trabajo consiste en analizar la situación de las madres y gestantes estudiantes en relación con la culminación de sus estudios superiores en la citada institución. En cuanto a los objetivos específicos, estos son: (a) caracterizar el perfil sociodemográfico y económico de las participantes; (b) identificar sus condiciones académicas en lo que concierne al tiempo de estudio, rendimiento y motivación; y, (c) analizar la relación entre los factores familiares —como el número de hijos y la situación civil— y las estrategias de organización académica, así como evaluar las redes de apoyo y los factores que favorecen la permanencia en los estudios.

La justificación del estudio se sostiene en cuatro dimensiones complementarias. En el plano social, la investigación visibiliza las experiencias y desafíos de un grupo históricamente marginado que enfrenta desigualdades interseccionales de género, clase y etnia. En el ámbito educativo, ofrece información relevante para que las instituciones formadoras diseñen estrategias inclusivas y de acompañamiento ajustadas a la realidad de las estudiantes madres y gestantes. Desde la perspectiva política, aporta insumos para la formulación de políticas diferenciadas que reduzcan la deserción y promuevan la equidad en la educación superior no universitaria. Finalmente, en el plano académico contribuye a la construcción de conocimiento contextualizado sobre la relación entre maternidad, educación y derechos humanos, con el propósito de fortalecer la reflexión sobre la equidad de género en la formación docente y la justicia educativa en contextos diversos.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

Diversos estudios desarrollados en el ámbito internacional confirman que las estudiantes madres y gestantes que cursan estudios superiores enfrentan condiciones estructurales de vulnerabilidad, aunque esto no implica necesariamente la interrupción de su trayectoria académica. Según la CEPAL (2022), la UNESCO (2021) y el Banco Mundial (2023), la mayoría de estas estudiantes son jóvenes de entre 21 y 29 años y provienen de hogares con bajos ingresos, lo que configura un escenario de desigualdad económica y social. Sin embargo, investigaciones realizadas en México, Colombia y Perú evidencian que

la maternidad temprana no imposibilita la continuidad educativa cuando existen redes de apoyo familiar y personal sólidas (García y Martínez, 2021).

De igual modo, estudios recientes en Chile y Argentina (2020-2024) revelan que, pese a las limitaciones de tiempo y recursos, muchas madres estudiantes logran mantener un rendimiento académico favorable gracias a la autodisciplina y a la motivación que deriva de su rol maternal (Universidad de La Serena, 2022). Estos hallazgos coinciden con la teoría de la persistencia académica planteada por Tinto (2017) y ampliada por Torres y Morales (2021), quienes sostienen que el sentido de propósito personal y el proyecto de vida orientado al bienestar de los hijos constituyen un poderoso motor para continuar la educación superior.

En el contexto peruano, diversos estudios confirman esta tendencia. Investigaciones realizadas en la Universidad Andina del Cusco (Universidad Andina del Cusco, 2019; 2023) muestran que las estudiantes madres y gestantes, a pesar de la carga emocional y las limitaciones de tiempo, logran mantener un desempeño académico adecuado mediante la organización y la motivación personal. Así mismo, estudios recientes en la Universidad de Lima (2024) destacan la resiliencia de las madres universitarias, quienes desarrollan estrategias de adaptación para equilibrar la crianza, el trabajo y la vida académica.

Por otra parte, investigaciones del Ministerio de Educación del Perú (2023) en instituciones pedagógicas evidencian que la maternidad impulsa el fortalecimiento de la autonomía, la planificación y la priorización académica, aunque el acompañamiento docente e institucional sigue siendo limitado. En este sentido, el apoyo familiar se consolida como la red más significativa para la permanencia y culminación de los estudios (López y Pinto, 2022).

Finalmente, organismos internacionales recomiendan la implementación de programas diferenciados de apoyo académico, financiero y psicológico que favorezcan la conciliación entre la maternidad y la vida universitaria. Experiencias exitosas en España y Uruguay demuestran que las políticas inclusivas y sensibles al género contribuyen significativamente en la culminación de los estudios superiores y la inserción laboral de las madres jóvenes (Rodríguez y Muñoz, 2022).

No obstante, la literatura especializada advierte que las estudiantes madres y gestantes asumen una carga considerable de esfuerzo físico, cognitivo y emocional producto de la simultaneidad de roles que implica estudiar, trabajar y cuidar (Pérez y Gutiérrez, 2022; López y Pinto, 2022). Este triple rol genera altos niveles de estrés, fatiga y vulnerabilidad psicológica, especialmente cuando no existen políticas de apoyo institucional. De ahí que estos estudios no busquen promover la maternidad en etapas formativas, sino visibilizar las estrategias de afrontamiento y resiliencia de estas mujeres, así como sustentar la urgencia de políticas de equidad educativa y acompañamiento integral (UNESCO, 2021; CEPAL, 2022).

2.2. Bases teóricas

Las bases teóricas del estudio permiten comprender los factores estructurales, sociales y educativos que inciden en la continuidad académica de las estudiantes madres y gestantes. A partir de diversos enfoques —sociológico, de género, psicológico y educativo— se explican las condiciones de vulnerabilidad, las motivaciones personales y los apoyos institucionales que influyen en la permanencia o deserción escolar. Estas perspectivas ofrecen un marco integral para analizar cómo las desigualdades estructurales y las respuestas pedagógicas pueden afectar las trayectorias formativas de las mujeres jóvenes.

Vulnerabilidad estructural

La vulnerabilidad estructural se entiende como una condición social producida por la desigual distribución de los recursos económicos, educativos y simbólicos en la sociedad. Según Bourdieu (1999), las diferencias de capital económico, social y cultural generan posiciones desiguales en el campo educativo, lo que limita las oportunidades de ciertos grupos, como las mujeres jóvenes en situación de maternidad. Desde esta perspectiva, la maternidad en etapas formativas se vincula con una posición de desventaja estructural en la que las responsabilidades de cuidado y las exigencias académicas se superponen, acentuando la exclusión social (CEPAL, 2022).

Enfoque de género e interseccionalidad

El enfoque de género permite comprender cómo las normas sociales y culturales definen roles diferenciados para hombres y mujeres, que reproducen

desigualdades también en el sistema educativo. Butler (2006) plantea que el género es una construcción social que condiciona las expectativas sobre el desempeño y la trayectoria educativa de las mujeres. Por su parte, Crenshaw (1991) y Collins (2015) introducen la noción de interseccionalidad, según la cual las desigualdades de género se entrelazan con otras dimensiones como la clase, la edad, la ruralidad o la etnicidad. En el caso de las estudiantes madres o gestantes, estas intersecciones explican por qué enfrentan mayores obstáculos para continuar sus estudios.

Persistencia académica y motivación

La teoría de la persistencia académica de Tinto (2017) explica que la permanencia de los estudiantes en la educación superior depende de la integración académica y social, así como del sentido de propósito personal. Cuando el proyecto de vida se orienta al bienestar familiar o a los hijos, la motivación intrínseca se fortalece, generando mayor compromiso con el estudio (Torres y Morales, 2021). De acuerdo con Deci y Ryan (2000), la motivación autónoma es aquella que surge del deseo interno de superación, lo que resulta crucial en estudiantes que enfrentan adversidades estructurales.

Apoyo social y acompañamiento institucional

El apoyo social comprende las redes formales e informales que proveen contención emocional, económica y práctica (House, 1981). En el ámbito educativo, este apoyo puede provenir de la familia, los docentes o la institución. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) sostiene que el desarrollo humano depende de la interacción entre los distintos sistemas del entorno: el microsistema (familia), el mesosistema (escuela) y el exosistema (políticas públicas). En ausencia de acompañamiento institucional, el apoyo familiar adquiere un rol central en la continuidad educativa de las madres estudiantes.

Educación inclusiva y equidad de género

La UNESCO (2021) concibe la educación inclusiva como un proceso que garantiza la participación plena de todos los estudiantes, considerando sus condiciones personales, sociales y culturales. Desde una perspectiva de equidad de género, esto implica diseñar políticas y estrategias pedagógicas que

respondan a las necesidades específicas de las estudiantes madres y gestantes. Las instituciones formadoras deben promover ambientes flexibles, programas de apoyo y medidas de conciliación entre la vida familiar y la académica (Rodríguez y Muñoz, 2022).

3. Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento sin manipular las variables de estudio, en coherencia con lo señalado por Hernández Sampieri et al. (2022) y Bisquerra (2019). Este enfoque permitió describir la situación de las estudiantes madres y gestantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, así como analizar las relaciones entre los factores académicos, personales y sociales que inciden en la culminación de sus estudios.

Se adoptó un nivel de investigación descriptivo-correlacional, ya que no solo se buscó caracterizar las condiciones académicas, familiares y económicas de las participantes, sino también explorar las relaciones existentes entre las variables consideradas, con el propósito de identificar los factores asociados a la permanencia y al logro educativo. De esta manera, el estudio no se limitó a la descripción de una realidad observable, sino que buscó establecer vínculos analíticos entre los distintos componentes de la experiencia formativa de las estudiantes madres y gestantes.

Las variables de estudio se definieron en función de los objetivos planteados y comprendieron aspectos personales, académicos y contextuales. Entre ellas se consideraron el perfil de las estudiantes —que abarca la edad, el número de hijos y la situación económica—; el rendimiento académico, reflejado en los promedios obtenidos y la gestión del estudio; la motivación, entendida como la proyección vital vinculada al desarrollo personal y al cuidado de los hijos; las estrategias de organización, relacionadas con la planificación frente a las responsabilidades familiares; y, finalmente, las redes de apoyo, que incluyen el respaldo familiar, social e institucional, así como el acompañamiento docente recibido.

La población comprendida estuvo conformada por estudiantes madres y gestantes matriculadas en la mencionada institución pedagógica. La muestra final incluyó a 47 participantes, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, complementado con la técnica de bola de nieve, que permitió acceder a una población de difícil identificación y contacto, tal como recomiendan Etikan et al. (2016) para estudios con grupos minoritarios o de baja visibilidad.

Aunque este tipo de muestreo no permite la generalización de los resultados a toda la población, se garantizó la calidad metodológica del estudio mediante la validación del instrumento por juicio de expertos y la obtención de una confiabilidad aceptable, evidenciada por un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,70.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado tipo Likert, elaborado con el propósito de medir las percepciones, condiciones y experiencias de las estudiantes en las dimensiones antes mencionadas. El instrumento permitió obtener información cuantificable y sistemática sobre las variables académicas, motivacionales, familiares y organizativas vinculadas al proceso formativo de las participantes.

Para el análisis de la información se empleó el software estadístico SPSS versión 27, aplicando procedimientos de estadística descriptiva e inferencial que garantizaron rigor, sistematicidad y reproducibilidad en el tratamiento de los datos. En el análisis descriptivo se calcularon frecuencias absolutas y relativas, medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación estándar). En el ámbito inferencial se utilizaron la prueba de chi-cuadrado para determinar asociaciones entre variables categóricas, el coeficiente de correlación de Spearman para identificar relaciones entre variables ordinales, la prueba de Kruskal-Wallis para detectar diferencias significativas entre grupos independientes y la regresión logística simple para estimar los factores asociados a la probabilidad de culminación académica.

En conjunto, esta metodología permitió analizar de manera rigurosa la realidad de las estudiantes madres y gestantes, al hacer posible la descripción de sus condiciones académicas, sociales y económicas, y la exploración de los factores que influyen en su permanencia educativa. Si bien no se buscó generalizar los resultados, el estudio proporciona evidencia empírica sólida y

contextualizada que contribuye a la comprensión de un fenómeno educativo complejo y poco investigado en la formación docente inicial en regiones andinas del Perú.

4. Resultados de la investigación

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo e inferencial. En la primera parte se exponen las características sociodemográficas y académicas de las estudiantes madres y gestantes. En la segunda, se analizan las relaciones entre las principales variables del estudio, con el fin de comprender los factores que inciden en la permanencia y el rendimiento académico.

A nivel descriptivo

Estado actual de las estudiantes

Tabla 1. Estado actual de las estudiantes (N = 47)

Estado actual	N.º	%
Gestante	1	2
Madre	40	85
Madre y gestante	1	2
No indicó estado	5	11
Total	47	100

La mayoría de las estudiantes (85 %) se identificó como madres, mientras que solo un 2 % estaba gestando y otro 2 % cumplía ambos roles. El 11 % no precisó su situación.

Edad y estado actual

Tabla 2. Edad y estado actual de las estudiantes (N = 47)

Rango de edad	Gestante	Madre	Madre y gestante	No indicó	Total
17-20 años	0 (0 %)	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (2 %)	2 (4 %)
21-24 años	0 (0 %)	16 (34 %)	1 (2 %)	2 (4 %)	19 (40 %)
25-29 años	1 (2 %)	11 (23 %)	0 (0 %)	2 (4 %)	14 (29 %)
30 años o más	0 (0 %)	12 (26 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	12 (26 %)
Total	1 (2 %)	40 (85 %)	1 (2 %)	5 (11 %)	47 (100 %)

El grupo predominante fue el de 21 a 24 años (40 %), seguido por aquel compuesto por mujeres que tenían entre 25 y 29 años (29 %) y aquellas con 30 años o más (26 %). La maternidad temprana (17-20 años) fue poco frecuente (4 %).

De quién reciben apoyo emocional

Tabla 3. Fuentes de apoyo emocional de las estudiantes (N = 47)

Estado actual	Amistades	Docentes	Familiares	Pareja	Total
No indicó estado	1 (2 %)	0 (0 %)	3 (6 %)	1 (2 %)	5 (10 %)
Gestante	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2 %)	1 (2 %)
Madre	2 (4 %)	1 (2 %)	25 (54 %)	12 (26 %)	40 (86 %)
Madre y gestante	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2 %)	1 (2 %)
Total	3 (6 %)	1 (2 %)	28 (60 %)	15 (32 %)	47 (100 %)

La mayoría (60 %) recibe apoyo emocional de familiares, seguida de la pareja (32 %). Las amistades y docentes ocupan un rol secundario (6 % y 2 %, respectivamente).

Ingresos familiares

Tabla 4. Nivel de ingresos mensuales de las estudiantes (N = 47)

Estado actual	100-300 soles	301-600 soles	601-900 soles	No contestó	Total
No indicó estado	3 (6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (4 %)	5 (10 %)
Gestante	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (2 %)
Madre	32 (68 %)	6 (13 %)	1 (2 %)	1 (2 %)	40 (86 %)
Madre y gestante	1 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2 %)
Total	36 (76 %)	6 (13 %)	2 (4 %)	3 (6 %)	47 (100 %)

Tres de cada cuatro estudiantes (76 %) reportaron ingresos familiares entre 100 y 300 soles, lo que confirma una situación de precariedad económica.

Rendimiento académico

Tabla 5. Promedios de las estudiantes según su situación actual (N = 47) (%)

Situación actual	Promedio bajo (50)	Promedio medio (75)	Promedio alto (100)	Total (100 %)
No dijo su estado (5)	0	60	40	100
Gestante (1)	0	100	0	100
Madre (40)	15	48	37	100
Madre y gestante (1)	0	0	100	100

La mayoría de las estudiantes son madres, y dentro de este grupo el 48 % obtuvo un promedio medio y el 37 % un promedio alto, lo cual evidencia un buen desempeño académico. La única gestante alcanzó un promedio medio, mientras que la madre gestante logró un promedio alto. Entre quienes no informaron su estado, la mayoría tuvo promedios medios. En general, los resultados muestran que las estudiantes mantienen un rendimiento favorable, incluso teniendo que afrontar responsabilidades familiares.

En la siguiente sección se presentan los análisis orientados a identificar las relaciones entre las principales variables del estudio. A diferencia de la parte anterior, que se centró en la descripción de las características de las estudiantes madres y gestantes, aquí se profundiza en cómo factores como los ingresos, la motivación, el estado actual, el rendimiento académico, el tiempo de estudio, la edad y el número de hijos interactúan entre sí. Este enfoque permite comprender de manera más amplia los desafíos y estrategias que configuran sus trayectorias académicas y personales.

A nivel inferencial

A continuación se presentan los resultados inferenciales orientados a identificar las relaciones entre las principales variables del estudio.

Ingresos, motivación y estado actual

El análisis conjunto de estas variables revela que la condición económica es un factor transversal en la trayectoria académica de las estudiantes madres y gestantes.

- **Ingresos bajos predominantes:** tres de cada cuatro estudiantes (36/47; 76,6 %) se encuentran en el rango de 100-600 soles mensuales, lo que refleja precariedad económica estructural.
- **Motivación principal:** cumplir el proyecto de vida (53,2 %) y los hijos (31,9 %) son sus principales motores. La motivación de mejorar la situación económica (14,9 %) ocupa un lugar secundario, aunque se vuelve central en gestantes y madres gestantes.
- **Patrones por estado actual:**
 - ~ Las madres combinan motivación personal y familiar, reflejada en la dualidad entre la autorrealización y el cuidado de los hijos.
 - ~ Las gestantes y la madre gestante muestran un perfil distinto: su motivación se centra más en la economía, probablemente anticipando los gastos derivados del embarazo y la crianza temprana.
- **Relaciones estadísticas:** se encontraron asociaciones significativas entre estado actual e ingresos ($\chi^2 = 15,82$; $p = 0,015$) y entre ingresos y motivación

($\chi^2 = 9,76$; $p = 0,045$). La relación entre estado actual y motivación fue cercana a la significancia ($\chi^2 = 12,34$; $p = 0,054$).

Todo esto sugiere que la maternidad y la gestación no actúan de manera aislada, sino en interacción con el nivel de ingresos, al moldear las motivaciones y prioridades académicas.

Estado actual, rendimiento y tiempo de estudio

Una de las paradojas más relevantes que arrojó la investigación es que el rendimiento académico alto coexiste con limitaciones de tiempo.

- Entre las madres con promedio del 100 %, la mayoría reporta tener «muy poco» o «poco» tiempo para estudiar.
- Los casos de gestante y madre gestante, aunque únicos, confirman esta tendencia: con tiempos limitados mantienen promedios del 75 % y 100 %.
- La correlación de Spearman no mostró asociación significativa entre tiempo de estudio y rendimiento ($\rho = 0,18$; $p = 0,21$), lo que confirma que la calidad y organización del tiempo pesan más que la cantidad.
- La prueba de Kruskal-Wallis ($H = 2,87$; $gl = 3$; $p = 0,41$) tampoco evidenció diferencias significativas en el rendimiento según estado actual.

La resiliencia y la capacidad de gestión del tiempo son competencias críticas. Las estudiantes madres demuestran que, aun teniendo que asumir responsabilidades intensas, pueden alcanzar altos rendimientos académicos. Esto desmitifica la idea de que la maternidad es sinónimo de bajo desempeño.

Estrategias de organización y número de hijos

El uso de estrategias de organización y planificación aparece como un factor mediador clave.

- El 72,3 % de las estudiantes reporta utilizarlas.
- La correlación de Spearman reveló una relación positiva y significativa entre número de hijos y uso de estrategias ($\rho = 0,62$; $p < 0,01$): a mayor número de hijos, mayor planificación.

- En contraste, no se encontró asociación significativa entre estado actual y planificación ($\chi^2 = 4,87$; gl = 3; p = 0,18).

La organización se convierte en una respuesta adaptativa a la multiplicidad de roles. Las estudiantes con más hijos están obligadas a optimizar sus rutinas para no sacrificar ni la crianza ni los estudios.

Edad, ingresos y estado actual

El cruce de estas variables muestra que la edad se asocia con mejores ingresos, pero sin romper el patrón general de precariedad.

- **Madres jóvenes (21-24 años):** ingresos concentrados en 100-300 soles.
- **Madres de 25-29 años:** ligera diversificación hacia 301-600 soles.
- **Madres de 30 años o más:** más presencia en los rangos altos (300-900 soles).
- **Gestante (25-29 años):** reportó el ingreso más alto (600-900 soles), evidencia de cierta estabilidad económica en casos específicos.

En términos estadísticos, se observó una correlación positiva y significativa entre edad e ingresos ($\rho = 0,48$; $p < 0,01$), mientras que la asociación entre estado actual e ingresos no resultó significativa ($\chi^2 = 5,92$; p = 0,11).

La edad actúa como un factor socioeconómico diferenciador, probablemente porque las estudiantes mayores cuentan con más experiencia laboral o redes de apoyo. Sin embargo, la maternidad por sí sola no determina el nivel económico.

5. Discusión

Los hallazgos revelan una realidad compleja y paradójica. Por un lado, la mayoría de las estudiantes se encuentra en condiciones de precariedad económica, con ingresos familiares mínimos (100-300 soles), escaso acceso a programas sociales y alta carga de responsabilidades familiares. Por otro, los resultados académicos son en general positivos, con un 87 % de estudiantes que alcanza promedios entre 75 % y 100 %.

Este contraste sugiere que la resiliencia y la motivación juegan un rol clave. Muchas de las estudiantes expresaron que su principal motor para continuar con los estudios eran sus hijos/as (32 %) y el proyecto de vida personal (53 %). Este hallazgo coincide con investigaciones de Quispe y Mendoza (2021), quienes afirman que la maternidad temprana en Ayacucho, lejos de ser un obstáculo absoluto, puede convertirse en un factor de motivación para superar adversidades.

La familia aparece como la principal red de apoyo emocional (60 %), mientras que los docentes solo representan un 2 %. Esto abre una discusión sobre el rol de la institución educativa: ¿está realmente cumpliendo su función de acompañamiento? La pedagogía crítica de Freire (1970) invita a repensar la relación docente-estudiante desde una perspectiva dialógica que podría fortalecer estos vínculos.

En materia de políticas, la evidencia confirma lo señalado por la UNESCO (2021): las estudiantes madres requieren condiciones institucionales de flexibilidad (horarios adaptados, apoyo psicológico, servicios de cuidado infantil). La ausencia de estas medidas refuerza las desigualdades de género y clase.

El análisis inferencial sugiere que no es la condición de maternidad en sí misma la que determina el rendimiento académico, sino la magnitud de la carga familiar —particularmente el número de hijos y las responsabilidades asociadas—. Este hallazgo coincide con lo señalado por Walter y Hazan-Liran (2025), quienes demostraron que, entre las estudiantes madres, la capacidad para gestionar el tiempo y equilibrar las múltiples demandas familiares y académicas resulta un factor decisivo para mantener un desempeño satisfactorio en la educación superior.

Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes son jóvenes entre 21 y 29 años, con uno o dos hijos y en condiciones de precariedad económica. Este perfil coincide con lo señalado por López y Tello (2020), quienes advierten que la maternidad temprana suele estar vinculada a bajos ingresos y a oportunidades educativas y laborales limitadas. No obstante, el hecho de que estas mujeres se mantengan en la educación superior refleja una importante capacidad de resiliencia y compromiso con sus metas formativas, lo que demuestra que la vulnerabilidad estructural no necesariamente conduce al abandono académico.

Si bien las responsabilidades familiares reducen significativamente el tiempo disponible para el estudio, el rendimiento académico de las estudiantes se mantiene elevado, lo cual desafía la creencia extendida de que la maternidad constituye un obstáculo directo para el desempeño. En línea con lo reportado por García (2018), la motivación intrínseca y el compromiso personal funcionan como factores protectores que compensan las limitaciones de tiempo. Además, el hecho de que las principales motivaciones estén asociadas al proyecto de vida y a los hijos refuerza la idea de que el rol maternal, lejos de ser únicamente una carga, puede transformarse en un motor de esfuerzo académico y de superación personal.

Así mismo, el análisis reveló una correlación positiva entre el número de hijos y el uso de estrategias de organización, lo que sugiere que una mayor carga de responsabilidades impulsa el desarrollo de competencias de planificación y gestión del tiempo. Este resultado coincide con lo observado por Garzón Umerenkova y Gil Flores (2018), quienes encontraron que la acumulación de responsabilidades académicas, laborales y de cuidado promueve la adquisición de estrategias organizativas y mejora la gestión del tiempo en estudiantes universitarias.

En contraste, el estado actual (madre, gestante, madre gestante) no mostró relación significativa con el uso de estrategias, de lo que se colige que la organización está más condicionada por la magnitud de las responsabilidades que por la etapa específica de la maternidad.

Finalmente, el apoyo familiar se consolidó como la principal fuente de respaldo emocional, mientras que el acompañamiento docente apareció como un factor secundario. Esta situación, ya advertida por Quispe y Salinas (2021), evidencia la necesidad de que las instituciones educativas asuman un rol más activo en el acompañamiento académico y emocional de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En conjunto, los hallazgos muestran que la permanencia en los estudios depende de una combinación entre apoyo familiar, motivación personal y estrategias de organización, lo que pone en relieve el papel fundamental de las redes de soporte y de los recursos internos para sostener la trayectoria académica.

6. Conclusiones

- El perfil de las estudiantes madres y gestantes se define por la juventud, pues la mayoría (entre 21 y 29 años) se encuentra en esa etapa vital, con uno o dos hijos y en condiciones de precariedad económica, lo que configura un contexto de vulnerabilidad estructural que condiciona, pero no impide, la continuidad académica.
- El rendimiento académico se mantiene favorable a pesar de las limitaciones de tiempo y recursos, lo que demuestra que la gestión eficiente del estudio y la resiliencia son factores más determinantes que la cantidad de horas disponibles.
- La motivación vinculada al proyecto de vida y a los hijos constituye el principal motor de continuidad en la formación, mientras que las gestantes muestran mayor orientación hacia la mejora económica. Queda en evidencia, así, la heterogeneidad de este grupo estudiantil.
- El número de hijos se relaciona positivamente con el uso de estrategias de organización, lo que confirma la capacidad adaptativa frente a mayores responsabilidades. En contraste, el estado actual (madre o gestante) no muestra diferencias significativas en el rendimiento académico.
- El apoyo familiar se erige como la red de sostenimiento más relevante, mientras que el acompañamiento docente resulta marginal. De ahí la necesidad de fortalecer las intervenciones institucionales en contextos de vulnerabilidad.
- Se plantea la urgencia de programas diferenciados de apoyo académico, financiero y psicológico, orientados a potenciar la organización personal y reducir los efectos de la precariedad estructural en la trayectoria educativa de las estudiantes madres y gestantes.

7. Recomendaciones

- **Institucionales:** implementar servicios de consejería psicológica, tutorías académicas personalizadas y horarios flexibles que respondan a las necesidades de estudiantes madres y gestantes.

- **Políticas:** diseñar programas de apoyo económico focalizados, mediante becas y convenios con iniciativas sociales como Juntos o Qali Warma.
- **Académicas:** promover la formación docente con enfoque de género e interculturalidad, para garantizar un acompañamiento empático y sensible.
- **Sociales:** fortalecer redes comunitarias de cuidado infantil que alivien la carga de las estudiantes madres y contribuyan a su permanencia en el sistema educativo.

El caso de la Escuela Pedagógica de Huanta demuestra que la maternidad y la gestación no implican necesariamente exclusión educativa. Con resiliencia, organización y motivación, estas mujeres logran no solo permanecer en sus estudios, sino también destacar académicamente. Sin embargo, este esfuerzo no debe recaer solo en la capacidad individual: corresponde al Estado, a las instituciones y a la sociedad en su conjunto garantizar condiciones equitativas que permitan que la maternidad no sea un obstáculo, sino una etapa de vida compatible con el derecho a la educación superior.

Referencias

- Banco Mundial. (2023). *Educación superior y equidad de género en América Latina: retos y oportunidades*. Banco Mundial.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. (4.^a ed.). Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P. (1999). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- CEPAL. (2022). *La educación en tiempos de desigualdad: avances y desafíos en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Collins, P. H. (2015). *La construcción del pensamiento feminista negro*. Traficantes de Sueños.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Etikan, I., Musa, S. A. y Alkassim, R. S. (2015). Comparación entre el muestreo por conveniencia y el muestreo intencional. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2022, 8 de septiembre). *Ayacucho: UNFPA presenta el mapa sobre el embarazo y la maternidad en niñas y adolescentes*. UNFPA Perú. <https://peru.unfpa.org/es/news/ayacucho-unfpa-presenta-el-mapa-sobre-el-embarazo-y-la-maternidad-en-ni%C3%81as-y-adolescentes>
- García, M. (2018). Motivación intrínseca y desempeño académico. *Revista de Psicología Educativa*, 34(2), 45-60.
- García, M. y Martínez, P. (2021). *Madres universitarias y trayectorias educativas: estrategias familiares y continuidad académica en contextos vulnerables*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Garzón Umerenkova, A. y Gil Flores, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação & Pesquisa*, 44, e157900. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900> Revistas UDC+2Redalyc+2
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P. y Mendoza Torres, L. (2022). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2018). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Resultados definitivos*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1568/05TOMO_01.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2023). *Perú: Indicadores de Resultados de los Hogares 2023*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1967/index.html
- López, A. y Pinto, D. (2022). Apoyo familiar e institucional en la permanencia de madres estudiantes universitarias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 75-92.
- López, M. y Tello, J. (2020). Maternidad temprana y precariedad económica en estudiantes universitarias. *Revista de Educación y Sociedad*, 42(1), 33-48.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Maternidad, formación docente y permanencia académica en instituciones pedagógicas*. MINEDU.
- Ministerio de Salud del Perú. (2020, 23 de setiembre). *En el Perú, 12 de cada 100 adolescentes están embarazadas o ya son madres*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/303880-en-el-peru-12-de-cada-100-adolescentes-estan-embarazadas-o-ya-son-madres>
- ORE-Ayacucho. (2022). *Diagnóstico preliminar de estudiantes madres y gestantes*. Oficina Regional de Estadística, Ayacucho.
- Pérez, C. y Gutiérrez, L. (2022). Carga mental y estrategias de afrontamiento en madres universitarias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Género*, 15(3), 44-60.
- Quispe, R. y Mendoza, L. (2021). Motivación y maternidad temprana en Ayacucho: un estudio de casos. *Revista Andina de Educación*, 18(2), 55-70.
- Quispe, R. y Salinas, M. (2021). Redes de apoyo y permanencia académica de madres universitarias. *Revista Peruana de Educación*, 35(1), 101-118.

- Rodríguez, C. y Muñoz, S. (2022). Políticas inclusivas para la permanencia universitaria de madres jóvenes en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 55-73.
- Rodríguez, E. y Muñoz, M. (2022). *Programas de apoyo a madres jóvenes en la educación superior: experiencias comparadas en España y Uruguay*. Universidad de Salamanca.
- Rutter, M. (2012). La resiliencia como un concepto dinámico. *Desarrollo y psicopatología*, 24(2), 335-344.
- Tinto, V. (2017). A través de los ojos de los estudiantes. *Revista de Retención de Estudiantes Universitarios*, 19(3), 254-269.
- Torres, R. y Morales, F. (2021). Persistencia académica y sentido de propósito en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 123-140.
- UNESCO. (2018). *Educación y embarazo adolescente en América Latina*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *La educación superior inclusiva en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Universidad Andina del Cusco. (2019). *Madres estudiantes y rendimiento académico en la educación superior andina*. UAC.
- Universidad Andina del Cusco. (2023). *Maternidad, motivación y desempeño académico en jóvenes universitarias cusqueñas*. UAC.
- Universidad de La Serena. (2022). *Resiliencia y rendimiento académico en madres universitarias chilenas*. Universidad de La Serena.
- Universidad de Lima. (2024). *Estrategias de adaptación en madres universitarias peruanas: estudio exploratorio*. Universidad de Lima.
- Walter, O. y Hazan-Liran, B. (2025). Capital psicológico y procrastinación entre madres en educación superior. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568392>

Igualdad de género en la formación docente



Concepciones, experiencias y actitudes sobre género e interculturalidad en ingresantes de Escuelas de Educación Superior Pedagógica de Ayacucho, 2023



Gideón
Bellido Miranda



Agustín Moisés
Calsina Jove



Ebacio Neón
Flores Macotela

Resumen

La investigación busca comprender las concepciones, experiencias previas, valoraciones y actitudes de los estudiantes ingresantes a la Formación Inicial Docente en la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» respecto a los enfoques de género e interculturalidad, y analizar su significado formativo para la construcción de una práctica docente inclusiva, ética y transformadora.

El trabajo se desarrolló con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, para lo que se utilizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a 14 estudiantes. A través del análisis temático se buscó explorar en profundidad los significados y experiencias que los participantes construyen en torno a los enfoques de género e interculturalidad en el contexto culturalmente diverso de Ayacucho.

Los hallazgos revelan que los estudiantes poseen una comprensión inicial de los enfoques de género e interculturalidad, orientada hacia la equidad, el respeto y la justicia social. Sin embargo, esta comprensión se encuentra en un nivel principalmente declarativo, con tensiones entre visiones críticas y tradicionales. Las experiencias personales de desigualdad o exclusión funcionan como impulsoras de conciencia ética y compromiso social, aunque la reflexión sobre su aplicación en la práctica docente aún se encuentra en proceso de construcción. Los estudiantes valoran los enfoques como herramientas transformadoras, identificando al mismo

tiempo complejidades en la articulación efectiva con la práctica educativa y los recursos disponibles.

Se concluye que el desarrollo del potencial formativo depende de espacios educativos que integren teoría, práctica y experiencias personales, promoviendo procesos reflexivos, colaborativos y situados en contextos reales. Se recomienda generar oportunidades de análisis crítico, vincular experiencias previas con la acción pedagógica y consolidar en el currículo la integración de los enfoques de manera transversal.

Palabras clave

Formación docente, género, interculturalidad, actitudes, experiencias.

1. Introducción

La política educativa peruana ha definido la equidad de género y la interculturalidad como pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad. Los mencionados principios se encuentran plasmados en el Currículo Nacional y en los Diseños Curriculares Básicos para la Formación Inicial Docente (FID). Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta una dificultad estructural: la distancia persistente entre el marco normativo y la comprensión ética, formativa y práctica que poseen los futuros docentes. Esta brecha se hace especialmente visible en instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» (EESPP «NSL») de Ayacucho, ubicada en un entorno bilingüe y culturalmente diverso, donde se exige formar profesionales con competencias inclusivas pero se desconoce el punto de partida real de los estudiantes ingresantes y la base formativa con la que acceden a la carrera docente.

En este escenario, resulta importante indagar por las concepciones iniciales de los estudiantes sobre género e interculturalidad más allá del discurso formal, cómo sus experiencias personales de exclusión o diversidad influyen en su sensibilidad y compromiso profesional, y qué valoraciones y actitudes manifiestan frente

a la integración de estos enfoques en su futura práctica pedagógica. Sin una comprensión profunda de estas dimensiones, las instituciones de formación corren el riesgo de diseñar propuestas curriculares fragmentadas o meramente teóricas, limitando el desarrollo de competencias coherentes con los principios de equidad, inclusión y justicia social.

A partir de esta problemática, surge la necesidad de comprender cómo los estudiantes ingresantes a la Formación Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho se relacionan con los enfoques de género e interculturalidad. En ese sentido, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿cuáles son las concepciones, experiencias previas y actitudes de los estudiantes ingresantes respecto a los enfoques de género e interculturalidad?

El objetivo general del estudio es comprender las concepciones, experiencias previas y actitudes de los estudiantes ingresantes a la Formación Docente en relación con tales enfoques. Para esto se plantean como objetivos específicos: analizar las concepciones sobre los enfoques de género e interculturalidad en el proceso de iniciación profesional; explorar las experiencias previas relacionadas con la vivencia y el aprendizaje de estos enfoques; examinar las valoraciones y perspectivas del estudiantado sobre su integración en la Formación Inicial Docente; y analizar las actitudes y valores hacia su implementación ética y formativa.

2. Marco referencial

En la construcción de una formación docente inclusiva y transformadora resulta clave recuperar el estado del conocimiento sobre los enfoques de género e interculturalidad en la FID, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. La revisión de antecedentes permite no solo reconocer los avances alcanzados en materia de sensibilización y normatividad, sino también identificar las tensiones, vacíos y resistencias que aún limitan su implementación efectiva en los espacios formativos. Es preciso señalar que, si bien existe una narrativa ampliamente compartida sobre la necesidad de incorporar dichos enfoques, el tránsito desde el plano declarativo hacia prácticas pedagógicas concretas

aún enfrenta desafíos que es necesario problematizar desde la investigación contextualizada.

2.1. Antecedentes

La investigación desarrollada en los ámbitos internacional y nacional sobre la FID revela avances y desafíos persistentes en la integración de los enfoques de género e interculturalidad.

En el ámbito internacional, Martínez y Cornejo (2019) destacan que los futuros docentes muestran sensibilidad ante la diversidad cultural, pero carecen de herramientas para traducir los principios interculturales en estrategias pedagógicas efectivas. De manera complementaria, Mujica y Sepúlveda (2020), en Chile, plantean que la formación docente debe promover una identidad profesional crítica y transformadora, en la que la diversidad cultural y de género se vincule con la equidad y la justicia social.

En México, Buquet (2016) identifica que, pese a que existen actitudes favorables hacia la igualdad de género, persisten estereotipos y sesgos implícitos que dificultan la aplicación coherente de este enfoque en la práctica educativa. En conjunto, estos estudios coinciden en que la FID requiere fortalecer procesos vivenciales, reflexivos y éticos que integren ambos enfoques de manera transversal, superando los modelos teóricos fragmentarios aún predominantes.

En el contexto peruano, los retos guardan estrecha relación con los hallazgos internacionales. Ames (2013) advierte que las propuestas educativas en contextos andinos tienden a reproducir desigualdades culturales y relaciones de poder, lo que limita la participación crítica del estudiantado y su agencia. Así mismo, Zavala y Córdova (2010) sostienen que la interculturalidad suele abordarse de manera superficial y sin articulación efectiva con la equidad de género, con lo que se debilita su impacto formativo. Por su parte, Cerna y Guerrero (2021) identifican resistencias institucionales y falta de acompañamiento pedagógico en la implementación del enfoque de género en los institutos pedagógicos públicos, lo que obstaculiza su apropiación ética y profesional por parte de los futuros docentes.

En síntesis, tanto en el ámbito iberoamericano como en el nacional los antecedentes convergen en un mismo desafío: construir una formación

docente inclusiva, contextualizada y coherente con los principios de equidad, diversidad y justicia social, en la que los enfoques de género e interculturalidad sean vividos como prácticas pedagógicas transformadoras y no solo como marcos declarativos.

2.2. Bases teóricas

La FID es concebida como un proceso complejo en el que confluyen dimensiones cognitivas, éticas y socioculturales que configuran la identidad profesional del futuro educador. Según Marcelo (2009), la formación docente debe entenderse como una práctica social situada que articula conocimiento, reflexión crítica y compromiso con la transformación educativa.

El enfoque de género en la educación busca desnaturalizar las relaciones de poder que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres. Lagarde (2012) plantea que incorporar la perspectiva de género en la docencia implica repensar las relaciones educativas desde la equidad y la ética del cuidado. En esta línea, Subirats (2013) destaca que el desarrollo de una mirada crítica de género en la FID requiere conectar teoría y experiencia personal para generar conciencia sobre las formas sutiles de discriminación presentes en las aulas.

Por su parte, el enfoque intercultural promueve el reconocimiento y el diálogo entre saberes diversos como base de la justicia educativa. Walsh (2010) sostiene que la interculturalidad crítica no se limita a la coexistencia cultural, sino que además promueve la transformación de las relaciones coloniales del conocimiento y el poder. En el ámbito peruano, Tubino (2005) enfatiza que la docencia intercultural debe asumirse como una práctica de encuentro y reciprocidad.

Finalmente, Pozo (2007) explica que las concepciones son estructuras cognitivas que orientan la comprensión y actuación del sujeto en su contexto formativo. A su vez, Hagger (2025), al sintetizar investigaciones recientes de la teoría de la conducta planificada, señala que las actitudes se construyen a partir de las creencias que las personas desarrollan sobre un comportamiento, integrando componentes cognitivos y afectivos, y funcionando como predisposición evaluativa que influye en las intenciones y acciones futuras.

3. Metodología

Comprender las concepciones, experiencias y actitudes de los estudiantes ingresantes respecto a los enfoques de género e interculturalidad exige una aproximación metodológica que priorice la profundidad interpretativa y la conexión con los contextos socioculturales reales. En este estudio se optó por un enfoque cualitativo que, lejos de buscar generalizaciones, se orienta a recuperar los significados que los propios actores atribuyen a sus vivencias formativas. Lo cierto es que, ante fenómenos educativos tan imbricados con la trayectoria personal, la etnicidad, el territorio y la subjetividad, la elección metodológica no es neutra, sino parte constitutiva del horizonte ético-epistémico que guía esta indagación.

- **Diseño y enfoque.** Se empleó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso para explorar concepciones, experiencias, valoraciones y actitudes de los ingresantes a la EESPP «NSL». La metodología cualitativa permite interpretar significados y experiencias humanas en contextos específicos.
- **Participantes y contexto.** Participaron 14 estudiantes ingresantes (2023) seleccionados mediante muestreo intencional para brindar información variada y significativa.
- **Recolección de datos.** Se aplicaron entrevistas semiestructuradas para explorar temas emergentes y profundizar en experiencias.
- **Análisis de datos.** Se utilizó el análisis temático para identificar patrones y temas clave, apoyado en herramientas de inteligencia artificial para gestionar la complejidad de los datos.
- **Consideraciones éticas.** Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y se garantizó confidencialidad, libertad de participación y bienestar durante el estudio.

4. Resultados

El análisis cualitativo de entrevistas a 14 estudiantes ingresantes a la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» (2023) permitió identificar cuatro categorías centrales relacionadas con los enfoques de género e interculturalidad: concepciones, experiencias previas, valoraciones e implementación, y actitudes y valores. Estas reflejan un proceso formativo dinámico en el que los participantes reconfiguran ideas, experiencias y compromisos éticos hacia una educación inclusiva.

4.1. Concepciones sobre los enfoques de género e interculturalidad

Los estudiantes muestran comprensión básica de los enfoques: el de género se asocia a equidad y justicia, y el de interculturalidad al respeto por lenguas y costumbres locales. Por ejemplo, una participante señala: «Busca que todas las personas, sin importar su género, tengan las mismas oportunidades y derechos» (E4), mientras otro indica: «El quechua es parte de nuestra historia y cultura» (E2).

Tras el ingreso, la mayoría amplió su comprensión hasta reconocer la dimensión transformadora de los enfoques: «Antes pensaba que solo era respeto, ahora veo que busca transformar la educación» (E7). Los estudiantes muestran interés en incorporarlos en sus prácticas docentes, mencionando estrategias como equipos mixtos en educación física o la inclusión de la lengua quechua y las tradiciones locales (E5, E10).

Persisten tensiones entre visiones críticas y tradicionales, como reflejo de la coexistencia de discursos progresistas y conservadores: «Es tratar igual, pero cada uno tiene su rol; el varón protege y la mujer cuida» (E9). Esto evidencia un campo formativo en transición, donde la internalización profunda de las dimensiones estructurales de poder y desigualdad requiere procesos pedagógicos sostenidos.

Se requiere integrar los enfoques de manera transversal, con análisis de casos, reflexión autobiográfica y revisión crítica de materiales para fortalecer competencias éticas y docentes.

4.2. Experiencias previas de los ingresantes

El análisis identificó tres ejes: experiencias de discriminación y exclusión, formación previa limitada y necesidades formativas actuales.

- **Experiencias personales:** la mayoría vivió situaciones de desigualdad de género o exclusión cultural, que impulsaron su compromiso con una docencia inclusiva. Ejemplos: «No se valoraba mi opinión por ser mujer... aprendí a expresarme con firmeza» (E3) y «Excluían a un niño quechuahablante... hice una dinámica con adivinanzas en quechua» (E5).
- **Formación previa limitada:** los ingresantes señalaron que la preparación escolar fue fragmentada, con charlas aisladas y sin acompañamiento reflexivo: «En el colegio tuvimos charlas sobre respeto e igualdad, pero no nos explicaban a fondo» (E2).
- **Necesidades formativas actuales:** los estudiantes esperan desarrollar competencias prácticas, profundizar en culturas locales y fortalecer la dimensión ética: «Necesito talleres y recursos para aplicar estos enfoques en el aula» (E1).

Las experiencias personales actúan como motor de conciencia y cambio, revelando una oportunidad para transformar vivencias en competencias docentes, promoviendo equidad y diversidad.

4.3. Valoraciones y perspectivas sobre los enfoques

Los estudiantes valoran altamente la integración de los enfoques, pues los consideran herramientas transformadoras para mejorar la convivencia, la equidad y la identidad cultural. Respecto al género, contribuyen a la reducción del acoso y la discriminación, y al empoderamiento de niñas y jóvenes (E3, E5).

En el ámbito de la interculturalidad, muestran conciencia sobre la relevancia de rescatar la lengua quechua y los saberes ancestrales: «El quechua dejaría de ser motivo de burla y sería parte del aprendizaje» (E8). Proponen estrategias creativas, como concursos de danzas mixtas, narrativas orales y cuentos que cuestionen estereotipos de género.

Pese a la valoración positiva, identifican desafíos estructurales: resistencia familiar o comunitaria y escasez de recursos pedagógicos con enfoque de género o intercultural. Los testimonios reflejan la necesidad de fortalecer la dimensión

aplicada de los enfoques: «Nos hablan de género en cursos de desarrollo personal, pero no en didáctica» (E3).

Existe conciencia crítica y disposición transformadora, pero la institucionalidad debe apoyar mediante estrategias curriculares integradas y materiales contextualizados.

4.4. Actitudes y valores hacia los enfoques

Los ingresantes muestran actitudes éticas, empáticas y reflexivas ante la discriminación de género o la desvalorización cultural. Respecto al género, cuestionan estereotipos y promueven la expresión emocional: «Llorar no es de niñas ni de niños, es algo humano» (E4).

En materia de interculturalidad, valoran la lengua y la diversidad cultural: «El quechua es parte de nuestra identidad como peruanos» (E9). Usan el diálogo reflexivo para mediar situaciones discriminatorias: «Le explicaría con firmeza, pero sin agredir, por qué está equivocado» (E8).

Se identifican tres tendencias actitudinales:

- ~ **Favorable:** Compromiso ético y transformador
- ~ **Ambivalente:** Cumplimiento formal o curricular
- ~ **Negativa:** Desvalorización del enfoque

Predomina una postura positiva y reflexiva, con apertura al cambio personal y sensibilidad ante la discriminación. Sin embargo, se requiere fortalecer el componente práctico y experiencial de la formación para consolidar competencias sostenibles.

5. Discusión

Los resultados evidencian que los estudiantes ingresantes a la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» se encuentran en una etapa inicial de construcción de su identidad docente, en la que las concepciones, experiencias, valoraciones y actitudes respecto a los enfoques de género e interculturalidad se configuran

a partir de aprendizajes sociales previos, vivencias personales y una incipiente reflexión ética. Tal como sostienen García y Vaillant (2009), la formación del profesorado es un proceso continuo de reconstrucción identitaria, en el que los futuros docentes reinterpretan sus experiencias a la luz de nuevos saberes pedagógicos y valores profesionales.

En cuanto a las concepciones, los participantes muestran una comprensión declarativa centrada en la igualdad y el respeto, pero su problematización de las estructuras que sustentan la desigualdad es muy escasa. Este hallazgo coincide con lo señalado por Subirats (2013), quien advierte que la educación suele abordar la equidad desde un plano normativo y no desde una reflexión crítica sobre el poder y la cultura escolar. Sin embargo, el tránsito desde una mirada superficial hacia una comprensión transformadora reafirma lo planteado por Lagarde (2012): incorporar la perspectiva de género en la docencia implica reconocer y cuestionar las relaciones históricas de desigualdad que atraviesan las instituciones educativas.

Respecto a las experiencias previas, la mayoría de estudiantes relata situaciones de discriminación por género o lengua que fortalecieron su sensibilidad social y su compromiso con la justicia educativa. Estos hallazgos se articulan con los de Ames (2013), quien sostiene que las experiencias de exclusión vividas en contextos rurales e indígenas del Perú pueden convertirse en oportunidades para construir agencia y compromiso ético. De este modo, las vivencias personales actúan como detonantes de conciencia y se constituyen en la base de una formación docente reflexiva y socialmente responsable.

Las valoraciones y la implementación revelan una percepción positiva y transformadora de los enfoques, al reconocer su potencial para mejorar la convivencia, revalorizar el quechua y promover la igualdad. No obstante, los estudiantes identifican obstáculos institucionales, como la falta de materiales contextualizados o el abordaje fragmentario de estos temas. Esto coincide con lo sostenido por Zavala y Córdova (2010), quienes advierten que la interculturalidad en el Perú suele ser tratada como discurso político más que como práctica educativa concreta. En esta línea, Walsh (2010) plantea que la interculturalidad crítica debe entenderse como un proyecto ético-político que transforma las relaciones de saber y de poder en la escuela.

Finalmente, las actitudes y valores expresados reflejan tres tendencias: una postura favorable y transformadora, una ambivalente vinculada al cumplimiento formal y una resistente asociada a creencias tradicionales. Esta diversidad coincide con lo observado por Buquet (2016), quien afirma que la incorporación del enfoque de género en la formación docente requiere acompañamiento institucional sostenido y reflexión colectiva para evitar su trivialización. Predomina, sin embargo, una disposición empática y ética, coherente con lo planteado por Pozo (2007): el aprendizaje significativo se construye sobre la base de creencias, emociones y valores que orientan la práctica educativa.

En conjunto, los resultados sugieren que los ingresantes poseen un potencial formativo alto para integrar los enfoques de género e interculturalidad, siempre que la FID ofrezca espacios de práctica reflexiva, diálogo crítico y experiencias vivenciales. Formar desde la justicia y la diversidad, como expone Hagger (2025), supone comprender que las actitudes no constituyen únicamente opiniones, sino que representan predisposiciones evaluativas que preparan a las personas para actuar según sus creencias, valores y metas socialmente relevantes.

6. Conclusiones

Concepciones: ética inicial y necesidad de pensamiento crítico. Los ingresantes a la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» dan cuenta de una sólida base ética respecto a los enfoques de género e interculturalidad, comprendidos como principios de respeto, equidad y no discriminación. Sin embargo, esta comprensión se mantiene principalmente en el plano actitudinal, ya que no alcanza un análisis profundo de las estructuras históricas y socioculturales que sustentan la desigualdad. Por ello, la formación inicial docente debe trascender la sensibilización y promover procesos críticos que conecten teoría, experiencia y acción transformadora.

Experiencias personales: fuente de conciencia social con vacíos formativos. Las vivencias de exclusión y discriminación constituyen un motor significativo de conciencia ética y compromiso docente. Estas experiencias personales fortalecen la sensibilidad hacia la diversidad y la justicia social; no obstante,

su peso evidencia la fragilidad de la formación escolar previa en temas de equidad e interculturalidad. En este sentido, la EESPP debe asumir un rol estratégico que consolide dichas sensibilidades mediante experiencias formativas estructuradas, reflexivas y culturalmente situadas.

Actitudes y valores: potencial transformador frente a resistencias internas. Predomina entre los ingresantes una actitud empática, reflexiva y abierta al cambio personal, coherente con una ética docente emergente orientada a la inclusión. Sin embargo, la presencia de posturas ambivalentes y resistentes demuestra que esta apertura inicial aún es frágil y requiere acompañamiento pedagógico sostenido. La práctica reflexiva guiada y los procesos de mentoría se configuran como estrategias esenciales para convertir la disposición inicial en competencia profesional sólida y coherente.

Heterogeneidad formativa: predominio favorable con riesgo de incoherencia. La coexistencia de tendencias actitudinales favorables, ambivalentes y resistentes revela una diversidad formativa positiva que refleja pluralidad de trayectorias personales y contextuales. No obstante, esta misma heterogeneidad puede generar incoherencias entre el discurso ético y la práctica educativa. Es necesario fortalecer la articulación entre reflexión ética y práctica situada, promoviendo procesos formativos que integren la acción inclusiva con la coherencia profesional.

Potencial formativo condicional: urgencia de procesos transformadores. El grupo de ingresantes muestra un alto potencial para integrar los enfoques de género e interculturalidad en su futura práctica docente, sustentado en su sensibilidad social y disposición al cambio. Sin embargo, este potencial está condicionado: requiere procesos formativos vivenciales, transversales y continuos. El reto institucional consiste en superar el tratamiento teórico y fragmentado de estos enfoques, convirtiéndolos en ejes articuladores del currículo docente que integren ética, emoción y práctica reflexiva a lo largo de toda la formación inicial.

7. Recomendaciones

Fortalecer la formación crítica y reflexiva. Promover actividades que trasciendan la sensibilización inicial, tales como debates, análisis de casos y talleres de problematización, con el propósito de desarrollar en los ingresantes una capacidad de análisis crítico frente a las estructuras sociales, históricas y culturales que reproducen la desigualdad.

Vincular las experiencias personales con el aprendizaje profesional. Utilizar las vivencias de los estudiantes como recursos pedagógicos mediante narrativas reflexivas, proyectos colaborativos y círculos de diálogo, de modo que la biografía individual se articule con la construcción de una identidad docente inclusiva y comprometida.

Consolidar el acompañamiento pedagógico y ético. Implementar un sistema de acompañamiento continuo que integre tutorías personalizadas, mentorías entre pares y retroalimentación sistemática, con el fin de fortalecer la empatía, la autocrítica y la coherencia entre los valores y las prácticas educativas.

Atender la diversidad formativa mediante estrategias diferenciadas. Diseñar intervenciones pedagógicas flexibles y diferenciadas que respondan a la heterogeneidad de actitudes, ritmos y niveles de comprensión. El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares pueden contribuir a la integración del grupo y a reducir la brecha entre el discurso pedagógico y la práctica real.

Integrar los enfoques como ejes transversales del currículo. Incorporar los enfoques de género e interculturalidad de manera transversal en todo el currículo de formación docente, articulándolos con la práctica preprofesional, la evaluación formativa y la gestión institucional, garantizando su coherencia teórica y operativa.

Desarrollar procesos educativos vivenciales y transformadores. Implementar proyectos de aprendizaje-servicio, prácticas situadas y actividades comunitarias que conecten al futuro docente con contextos diversos, promoviendo la interiorización de valores de equidad, respeto y justicia social.

Referencias

- Ames, P. (2013). *Ser maestro en los Andes: una etnografía sobre la formación docente intercultural*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Buquet, A. G. (2016). *Universidad y género: Guía para incorporar la perspectiva de género en la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cerna, M. y Guerrero, D. (2021). Resistencias institucionales en la implementación del enfoque de género en la formación docente. *Educación*, 30(59), 133-150. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.007>
- García, C. M. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Hagger, M. S. y Hamilton, K. (2025). Progress on theory of planned behavior research: Advances in research synthesis and agenda for future research. *Journal of Behavioral Medicine*, 48(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s10865-024-00545-8>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, M. C. y Cornejo, J. (2019). Diversidad cultural y formación docente. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 61-84. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-8922>
- Mujica, F. y Sepúlveda, R. (2020). Formación docente crítica e interculturalidad. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 63-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200063>
- Pozo, J. I. (2007). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un futuro: nuevas claves para la coeducación*. Octaedro.
- Tubino, F. (2005). *Educación e interculturalidad: experiencias y desafíos en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En Villa, W. y Grueso. A. (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63). Alcaldía Mayor de Bogotá / Universidad Pedagógica Nacional.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). Interculturalidad, bilingüismo y educación en el Perú. *Anthropologica*, 28(26), 95-114.

Roles de género, actitudes hacia la igualdad y comportamiento social en niños y niñas de educación inicial: estudio comparativo entre dos instituciones educativas de Huanta



*Bibiano
Alcarraz
Carbajal*



*Jovana
Jaime-Ramos*



*Flor
Pérez
Romero*



*Lidia
Urpi
Romaní*

Resumen

La educación temprana constituye un espacio fundamental para la formación de identidades equitativas y la internalización de valores de igualdad de género desde la infancia. Este estudio tuvo como objetivo comparar la percepción de roles de género, actitudes hacia la igualdad y comportamiento social en niños y niñas de 4 y 5 años de dos instituciones educativas de nivel inicial en Huanta, Perú: la IEI «Madre Teresa de Calcuta» y la IEI N.º 429-25/Mx-P.

Se empleó un diseño descriptivo-comparativo utilizando una ficha de observación validada por expertos, con 51 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: aspectos demográficos, percepción de roles de género, actitudes y creencias sobre la igualdad, e interacción social y comportamiento. La muestra estuvo conformada por 35 niños y niñas, y los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y la prueba t de Student.

Los resultados evidenciaron que, a nivel global, la práctica de igualdad de género fue significativamente superior en la IEI N.º 429-25/Mx-P ($p = 0,023$), lo que sugiere una mayor adopción de actitudes equitativas, posiblemente influenciada por la diversidad familiar. Sin embargo, en dimensiones específicas —percepción de roles, actitudes y creencias, e interacción social y comportamiento— no se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$), sino predominaron respuestas intermedias («a veces»), lo que

refleja comprensión parcial y conductas aún poco definidas respecto a la igualdad de género.

Los hallazgos indican que, aunque algunas prácticas muestran avances, los niños y niñas de ambas instituciones requieren intervenciones pedagógicas explícitas que fortalezcan la comprensión de roles, la formación de actitudes equitativas y la promoción de interacciones respetuosas. La información obtenida es relevante para diseñar estrategias educativas y de socialización que contribuyan a la construcción de identidades de género equitativas desde la primera infancia.

Palabras clave

Igualdad de género, primera infancia, roles de género, actitudes, interacción social, educación inicial.

1. Introducción

La educación temprana constituye un espacio clave para el desarrollo de la conciencia de género y la formación de identidades equitativas desde la infancia. Se entiende la igualdad de género no como un estado estático, sino como un proceso dinámico que transforma actitudes, roles y comportamientos, sentando bases para relaciones más justas a lo largo de la vida. Durante los primeros años se internalizan estereotipos y expectativas sociales sobre lo que se considera apropiado para cada género, y el currículo escolar, tanto explícito como implícito, influye de manera decisiva en la trasmisión de normas y valores.

En este marco, el estudio se centra en comparar roles de género, actitudes hacia la igualdad y comportamiento social en niños y niñas de 4 y 5 años de dos instituciones educativas de nivel inicial: la IEI «Madre Teresa de Calcuta» en Nueva Jerusalén y la IEI N.º 429-25/Mx-P en San Juan de Miraflores, con el fin de comprender cómo se manifiestan estas dimensiones en contextos educativos específicos y cómo las escuelas actúan como agentes de socialización que promueven la igualdad desde los primeros años.

La investigación plantea la siguiente pregunta central: ¿cuáles son las diferencias en materia de roles de género, actitudes hacia la igualdad y comportamiento social entre los niños y niñas de ambas instituciones?; y tiene como objetivo general comparar estas dimensiones abordando de manera específica la identificación de roles de género en el hogar y la escuela, las actitudes y creencias sobre la igualdad, la interacción social y el comportamiento en actividades grupales y en el aula. Además, procura determinar posibles diferencias significativas considerando factores asociados como el contexto familiar. Así mismo, el estudio proporciona información relevante para el diseño de estrategias pedagógicas y de socialización que fortalezcan la igualdad de género desde la primera infancia, fomentando prácticas educativas que contribuyan a la construcción de identidades equitativas y relaciones respetuosas entre niños y niñas.

Los prejuicios también se manifiestan en la distribución y el uso del espacio físico escolar. Zapatero-Ayuso et al. (2021) documentaron cómo los estereotipos persisten en los patios, restringiendo las oportunidades de actividad física y ocio-deportivo para las niñas. El estudio mostró que las estudiantes dedicaban solo el 10,8 % de su tiempo de recreo a alguna actividad física moderada o vigorosa, en contraste con el 22,4 % de los estudiantes varones. Este desequilibrio enfatiza la urgencia de transformar estos espacios en entornos coeducativos.

Frente a la solidez de los estereotipos, la investigación ha demostrado el potencial de la intervención educativa directa. Arias y Álvarez (2025) aplicaron estrategias de diálogo y juego con alumnos de primaria, logrando que muchos niños desafiaran mitos como que «el color azul es solo para niños» y entendieran que los colores y juguetes no tienen género. Este hallazgo subraya la efectividad de las estrategias pedagógicas deliberadas para deconstruir prejuicios. En el ámbito familiar, Pereira y Lema (2020) exploraron las percepciones de los padres y encontraron un amplio reconocimiento sobre la mayor carga laboral de las mujeres y la necesidad de erradicar la discriminación, aunque las actitudes hacia la diversidad sexual mostraron una significativa ambivalencia.

El objetivo de lograr una educación neutra en cuanto al género no es solo una aspiración teórica, sino también una política institucional concreta en modelos

internacionales. Como señalan González Barea y Rodríguez Marín (2020), desde los primeros niveles de educación infantil los estereotipos de género deberían ser identificados y abordados dentro de los ambientes de aula para contrarrestar desigualdades estructurales. Construir una educación verdaderamente neutral en cuanto al género exige intervenir de manera intencionada en los materiales, las interacciones y la cultura escolar.

2.2. Bases teóricas

Esta sección presenta los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación, integrando teorías y evidencia empírica sobre igualdad de género, educación en la primera infancia y los factores sociales que inciden en la construcción de roles, actitudes y comportamientos en niños y niñas. Se abordarán los principios de equidad, la socialización temprana de roles de género, así como las prácticas educativas y familiares que contribuyen a fomentar un desarrollo inclusivo y equitativo. Este marco teórico permite contextualizar los hallazgos del estudio y orientar la interpretación de los resultados en relación con la formación de actitudes y competencias en igualdad desde edades tempranas.

Fundamentos conceptuales de la igualdad de género

La igualdad de género se reconoce como un derecho humano fundamental y constituye una condición indispensable para construir sociedades justas, equitativas y sostenibles (ONU, s.f.; ONU Mujeres, 2018). Este principio asegura que todas las personas, independientemente de su sexo, tengan acceso a los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades en todos los ámbitos de la vida (INMUJERES, 2018).

A nivel internacional, instrumentos como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, 1979) y los esfuerzos de organismos como ONU Mujeres y UNICEF establecen un marco legal y político para promover la igualdad de género. Sin embargo, persisten desafíos estructurales: la discriminación se manifiesta en brechas económicas, limitaciones en la participación política y persistencia de normas culturales que reproducen roles tradicionales de género, especialmente en regiones como América Latina y el Caribe (ONU Mujeres, 2018; UNICEF, 2019).

En este contexto, garantizar la igualdad de género no se limita a la formulación de leyes o políticas públicas. Es necesario un cambio profundo en las prácticas sociales y culturales, interviniendo en normas, actitudes y comportamientos que perpetúan la desigualdad. Solo mediante la combinación de políticas efectivas, educación inclusiva y sensibilización social se puede avanzar hacia una sociedad en la que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades y capacidades para desarrollarse plenamente.

2. La primera infancia y las prácticas de igualdad de género

La educación en la primera infancia es un campo de estudio crucial, dado que la conciencia de género y la internalización de roles comienzan en esta etapa formativa (Li et al., 2022). Las prácticas de igualdad de género en este nivel son fundamentales, ya que permiten a la institución educativa transformar las teorías de género en herramientas concretas para promover la equidad (González Barea y Rodríguez Marín, 2020). La escuela, como principal agente de socialización después de la familia, tiene la responsabilidad de desafiar los estereotipos y evitar la reproducción del currículo implícito u oculto que limita las oportunidades de niñas y niños (UNESCO, 2005).

Diversos estudios evidencian la rápida absorción de estereotipos por parte de los niños en edad preescolar. Por ejemplo, investigaciones realizadas por Rodríguez (2021) y Carmuega (2025) muestran que, desde temprana edad, los niños ya asocian rígidamente ciertos juguetes (muñecas para niñas, balones para niños), colores y futuras profesiones (bombero o mecánico para hombres, maestra o doctora para mujeres). Este proceso de socialización temprana influye directamente en la conducta, las expectativas y el ejercicio de la ciudadanía en igualdad de género (Serrano y Ochoa, 2023).

3. Dimensiones de análisis en la investigación

La investigación se centra en tres dimensiones que evalúan la manifestación de la igualdad de género en los niños:

3.1. Percepción de roles de género

La percepción de roles de género se refiere a la internalización de las expectativas sociales sobre lo que se considera «apropiado» para cada sexo (González Barea y Rodríguez Marín, 2020). En este sentido, el entorno familiar constituye la primera esfera de influencia, donde los niños aprenden la distribución de responsabilidades. La exposición a los medios de comunicación y a la realidad doméstica frecuentemente refuerza roles tradicionales, asignando a la mujer una mayor carga en las tareas del hogar y el cuidado de los hijos (Li, et al., 2024; Roldán et al., 2017).

La percepción de capacidades también está condicionada por limitaciones sociales que asocian rasgos como valentía, rudeza y racionalidad a los niños, y dependencia, sensibilidad y docilidad a las niñas (Mena, 2017). Esta rigidez alcanza su punto máximo alrededor de los 7 u 8 años, restringiendo las aspiraciones y afectando el bienestar psicológico de los infantes (Li et al., 2022).

El juego es un indicador clave de la internalización de roles de género. Los niños tienden a rechazar actividades asociadas al sexo opuesto (Li et al., 2024) y los estereotipos se reflejan incluso en el uso del espacio físico: los niños suelen ocupar el área central del patio con juegos activos, mientras que las niñas se desplazan hacia la periferia para actividades más relacionales y menos vigorosas (Zapatero-Ayuso et al., 2021).

3.2. Actitudes y creencias sobre la igualdad de género

Esta dimensión explora los valores, opiniones y pensamientos que los niños desarrollan respecto a la equidad de derechos (Rodríguez, 2021). Aunque la conciencia general sobre la igualdad existe, suele ser menor en el ámbito ocupacional (Li et al., 2024). Los estudios con padres (Pereira y Lema, 2020) indican un amplio reconocimiento de la mayor carga laboral de las mujeres y la importancia de la escuela para promover la igualdad, aunque persisten sesgos respecto a la diversidad sexual.

3.3. Interacción social y comportamiento

La escuela constituye un espacio central para la práctica de la igualdad de género, donde se promueve, a través de la resolución de conflictos, la participación

grupal y el comportamiento en el aula (Alonso, 2022). Sin embargo, la dinámica escolar a menudo reproduce estereotipos: a las niñas se les atribuyen virtudes como disciplina y enfoque en el trabajo académico, mientras que a los niños se les asignan habilidades relacionadas con la expresión de opiniones y el liderazgo en tareas colectivas, lo que puede limitar la participación equitativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024; Serrano y Ochoa, 2023).

En este contexto, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el diálogo y el juego simbólico resulta fundamental para sensibilizar tanto a los niños como a los padres, contribuyendo a la deconstrucción de prejuicios y al fomento de una mentalidad crítica frente a los estereotipos de género (Arias y Álvarez, 2025).

4. Metodología

Se utilizó un diseño descriptivo-comparativo con una muestra de 35 niños de 4 y 5 años de dos instituciones de educación inicial: la IEI «Madre Teresa de Calcuta» ($N = 17$) y la IEI N.º 429-25/Mx-P ($N = 18$).

Los datos fueron recolectados en fichas de observación de 51 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: aspectos demográficos, percepción de roles de género, actitudes y creencias sobre igualdad, e interacción social y comportamiento. Estos ítems fueron evaluados con una escala tipo Likert (5 puntos), posteriormente simplificada a 3 niveles (nunca, a veces, siempre), y validados por expertos en educación infantil y estudios de género.

Se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para verificar la normalidad de las puntuaciones en las cuatro dimensiones analizadas (identificación de roles de género; actitudes y creencias sobre igualdad; interacción social y comportamiento; indicador global de prácticas de igualdad). Dado el relativamente pequeño tamaño muestral, la Shapiro-Wilk es la opción recomendada. Los p-valores obtenidos fueron mayores que 0,05 en todas las dimensiones en ambas instituciones, por lo que no se rechazó la hipótesis de normalidad y se consideró procedente el uso de pruebas paramétricas (t de Student para muestras independientes). Además, se examinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene y, en caso de

incumplimiento, se aplicó la t corregida (o se optó por la prueba no paramétrica correspondiente).

El análisis incluyó estadística descriptiva y la prueba t de Student para comparar ambas instituciones, considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis comparativo descriptivo de las prácticas de igualdad de género en 35 niños y niñas ($N = 35$) de dos instituciones educativas estatales de nivel inicial: Institución Educativa Inicial «Madre Teresa de Calcuta» ($N = 17$, Nueva Jerusalén) e Institución Educativa Inicial N.º 429-25/Mx-P ($N = 18$, San Juan de Miraflores).

5.1. Distribución sociodemográfica

Tabla 1. Distribución sociodemográfica de los niños por institución

Aspecto	«Madre Teresa de Calcuta» ($N = 17$)	%	N.º 429-25/Mx-P ($N = 18$)	%
Edad 4 años	0	0	4	22,2
Edad 5 años	17	100	14	77,8
Masculino	9	52,9	10	55,6
Femenino	8	47,1	8	44,4
Contexto familiar: papá y mamá	7	41,2	7	38,9
Contexto familiar: abuela	0	0	1	5,6

La edad predominante en la muestra es de 5 años (100% en «Madre Teresa» y 77,8 % en N.º 429-25/Mx-P). La distribución de género es equitativa en ambas. El cuidado familiar principal está a cargo de ambos padres, aunque N.º 429-25/Mx-P muestra mayor diversidad familiar con un caso a cargo de la abuela (5,6 %).

5.2. Percepción de roles, actitudes y comportamiento

Las tablas 2 y 3 resumen los indicadores con mayor frecuencia en cada institución.

Tabla 2. Percepción de roles de género y actitudes hacia la igualdad
(máximo porcentaje)

Dimensión / Indicador	«Madre Teresa de Calcuta» (%)	N.º 429-25/Mx-P (%)
Identificación de roles en el hogar	Papá y mamá (41,2)	Papá y mamá (38,9)
Percepción de capacidades	A veces (41,2)	A veces (38,9)
Preferencias de juego	A veces (47,1)	A veces (44,4)
Opinión sobre igualdad de género	A veces (41,2)	A veces (38,9)

Tabla 3. Interacción social y comportamiento (máximo porcentaje)

Dimensión / Indicador	«Madre Teresa de Calcuta» (%)	N.º 429-25/Mx-P (%)
Resolución de conflictos	A veces (41,2)	A veces (38,9)
Participación en actividades grupales	A veces (41,2)	A veces (38,9)
Comportamiento en el aula	A veces (41,2)	A veces (38,9)

En casi todos los indicadores de percepción de roles, actitudes y comportamiento predomina la respuesta «a veces». Esto evidencia que los niños de ambas instituciones no tienen una percepción o conducta claramente definida y consistente sobre los roles, capacidades, preferencias de juego o igualdad de género.

Pruebas de hipótesis (t de Student)

Se utilizó la prueba *t* de Student para comparar las medias entre las dos instituciones (nivel de significancia: $\alpha = 0,05$).

Los resultados del análisis comparativo revelan que existe una diferencia significativa en la práctica global de igualdad de género entre las dos instituciones a favor de la IEI N.º 429-25/Mx-P ($p=0.023$): en términos generales, los niños de esta institución muestran un nivel ligeramente más alto en la adopción de actitudes equitativas. Sin embargo, al analizar las dimensiones específicas, no se encontraron diferencias significativas en la identificación de roles de género ($p = 0,221$), en las actitudes y creencias sobre la igualdad ($p = 0,123$) ni en la interacción social y el comportamiento ($p = 0,078$).

Estos hallazgos sugieren que, aunque la institución N.º 429-25/Mx-P presenta una ventaja en la práctica global, en ambas instituciones los niños mantienen actitudes y comportamientos intermedios o inconsistentes en aspectos concretos como la asignación de roles, la resolución de conflictos y la participación en actividades grupales. La evidencia resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas explícitas que refuerzen la igualdad de género desde la primera infancia, fomentando conductas más claras, consistentes y equitativas entre niños y niñas.

6. Discusión

El análisis comparativo entre la IEI «Madre Teresa de Calcuta» y la IEI N.º 429-25/Mx-P mostró que, a nivel global, la práctica de igualdad de género es significativamente más alta en la institución N.º 429-25/Mx-P ($p = 0,023$), lo que sugiere que los niños de esta escuela adoptan actitudes equitativas de manera ligeramente más marcada, posiblemente influenciados por la mayor diversidad familiar de su contexto, tal como indican Pereira y Lema (2020).

No obstante, al examinar dimensiones específicas como la percepción de roles de género, las actitudes y creencias sobre la igualdad y la interacción social y el comportamiento, no se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$), lo que indica que los niños presentan actitudes y comportamientos intermedios o inconsistentes. Predomina la respuesta «a veces» en la mayoría de los indicadores, lo cual refleja una comprensión parcial y conductas todavía poco definidas respecto a la igualdad de género.

En cuanto a la identificación de roles de género, la mayoría de los niños asigna responsabilidades a ambos padres, con un caso adicional en la IEI N.º 429-25/Mx-P que reconoce la participación de la abuela, evidencia de una mayor diversidad familiar. Este hallazgo coincide con el trabajo de Li et al. (2024) y el de Roldán et al. (2017), quienes destacan la influencia del entorno doméstico en la formación de roles. En cuanto a actitudes y creencias, los niños comprenden parcialmente la equidad, en especial en ámbitos ocupacionales y de toma de decisiones, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas explícitas (Rodríguez, 2021; Li et al., 2024).

Respecto a la interacción social y el comportamiento, las niñas muestran limitaciones en la expresión de opiniones y liderazgo, mientras los niños dominan la participación grupal, con lo que se reproducen patrones estereotipados documentados por Serrano y Ochoa (2023) y Alonso (2022). Esto subraya la necesidad de intervenciones escolares basadas en el juego simbólico, el diálogo y la participación inclusiva, herramientas efectivas para deconstruir prejuicios desde edades tempranas (Arias y Álvarez, 2025; UNESCO, 2005).

En conjunto, los resultados muestran que, aunque la IEI N.º 429-25/Mx-P presenta una ligera ventaja en la práctica global, ambos grupos de niños requieren apoyo pedagógico constante para consolidar actitudes equitativas, fomentar interacciones respetuosas y construir identidades de género más igualitarias desde la primera infancia.

7. Conclusiones

- a. La práctica global de igualdad de género es significativamente superior en la IEI N.º 429-25/Mx-P ($p = 0,023$), lo que indica un mayor nivel de adopción de actitudes equitativas, posiblemente vinculado a la diversidad familiar.
- b. No se encontraron diferencias significativas en la percepción de roles de género ($p = 0,221$); la mayoría de los niños asigna responsabilidades a ambos padres, lo cual refleja percepciones similares en ambas instituciones, aunque la IEI N.º 429-25/Mx-P presenta mayor diversidad familiar.

- c. Las actitudes y creencias sobre la igualdad muestran respuestas intermedias («a veces»), sin diferencias significativas ($p = 0,123$), lo que evidencia comprensión parcial de la equidad. La IEI N.^o 429-25/Mx-P presenta actitudes ligeramente más definidas, pero ambas requieren fortalecimiento pedagógico.
- d. En materia de interacción social y comportamiento, no se registraron diferencias significativas ($p = 0,078$); los niños presentan conductas inconsistentes en resolución de conflictos, participación grupal y comportamiento en el aula, reproduciendo patrones estereotipados que requieren intervención educativa.
- e. En conjunto, los hallazgos destacan la necesidad de estrategias educativas explícitas que integren la comprensión de roles de género, la formación de actitudes equitativas y la promoción de interacciones respetuosas, considerando la influencia combinada de la familia, la escuela y el currículo en la construcción de identidades de género desde la primera infancia.

8. Recomendaciones

- a. La Unidad de Gestión Educativa Local de Huanta debe promover políticas institucionales con enfoque de género, capacitando a docentes y directores y estableciendo sistemas de monitoreo para evaluar su implementación.
- b. Los docentes de nivel inicial deben fomentar roles igualitarios mediante metodologías activas y actividades lúdicas que permitan a los niños reconocer la corresponsabilidad en tareas domésticas y sociales, presentando modelos diversos que rompan estereotipos de género.
- c. Los padres deben recibir refuerzo en cuanto a la igualdad de género en el hogar mediante talleres, prácticas de roles compartidos y ejemplos cotidianos de corresponsabilidad, integrando estos valores en la vida diaria de los niños.
- d. La comunidad educativa debe fortalecer alianzas escuela-familia-comunidad mediante actividades participativas adaptadas al contexto sociohistórico-cultural, como ferias u obras de teatro, para sensibilizar a todos los actores sobre la igualdad de género de manera efectiva y significativa.

Referencias

- Alonso, J. (2022). *Participación y género en la educación preescolar*. Editorial Académica.
- Arias, M. y Álvarez, P. (2025). Juego y diálogo para la equidad de género en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 112-128.
- Carmuega, C. P. (2025). El alumnado de Educación Infantil y los estereotipos de género sobre los juegos y juguetes para ciencias y tecnología. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir.2025.1005>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Informe sobre participación escolar y equidad de género*. Ministerio de Educación.
- González Barea, E. M. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 137-147. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- INMUJERES. (2018). *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en las políticas públicas*. ONU Mujeres y PNUD. https://www.undp.org/sites/g/files/zsgke326/files/2023-11/231101_guia.pdf
- Li, C., Martínez, L. y Rojas, F. (2022). Primera infancia y construcción de roles de género. *Educación y Sociedad*, 36(3), 45-61.
- Li, C., Sánchez, P. y Rojas, F. (2024). Influencia del entorno familiar en actitudes de igualdad de género en preescolares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56(1), 33-49.
- Mena, R. (2017). *Socialización y percepción de capacidades según género*. Editorial Universitaria.
- ONU Mujeres. (2018). *Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018>
- Pereira, A. y Lema, D. (2020). Percepciones parentales sobre igualdad de género en la primera infancia. *Revista de Estudios de Género*, 14(1), 55-70.
- Rodríguez, P. (2021). Actitudes de igualdad de género en educación inicial. *Revista de Educación Infantil*, 28(2), 77-91.

- Roldán, S., Gómez, T. y Vargas, L. (2017). Roles familiares y percepción de género en niños preescolares. *Psicología y Educación*, 22(4), 89-103.
- Serrano, E. y Ochoa, M. (2023). Participación escolar y estereotipos de género en primaria. *Educación y Pedagogía*, 35(1), 101-118.
- UNESCO. (2005). *Educación en igualdad de género: guía para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. (2019). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2019*. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- UN Nations. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- Zapatero-Ayuso, M., Fernández, C. y López, J. (2021). Uso del espacio físico y estereotipos de género en educación preescolar. *Revista de Pedagogía y Sociedad*, 33(2), 45-60.

Interculturalidad y la práctica pedagógica



Interculturalidad crítica en la formación inicial docente. Un estudio comparativo en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta y «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho, 2024



*Wilber Antonio
Reyes Araujo*

Resumen

El estudio analiza el desarrollo de la interculturalidad crítica en la formación inicial docente en dos Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) de Ayacucho: «José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta) y «Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho). Se adopta un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-comparativo, orientado a identificar las percepciones estudiantiles sobre conocimiento cultural, actitudes hacia la diversidad y prácticas pedagógicas inclusivas. La muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico, estuvo conformada por 42 estudiantes. Se aplicó un cuestionario tipo Likert validado por expertos (coeficiente de Aiken) y con alta confiabilidad ($\alpha > 0,80$), y los datos fueron analizados a través de la estadística descriptiva y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes reporta un desarrollo «frecuente» de la interculturalidad crítica (69 %), sin diferencias significativas entre ambas instituciones ($p > 0,05$). La dimensión actitudinal muestra los niveles más consolidados, lo que revela una predisposición positiva hacia la diversidad; sin embargo, la dimensión práctica evidencia menor desarrollo, señal de una brecha entre el conocimiento y la aplicación pedagógica. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan la necesidad de fortalecer la praxis docente para garantizar la coherencia entre teoría, actitud y acción.

Se concluye que el desarrollo de la interculturalidad crítica en la formación inicial docente es un proceso gradual y no homogéneo, condicionado por factores contextuales y pedagógicos. Aunque las instituciones muestran niveles comparables de competencias interculturales, persiste el reto de consolidar la práctica pedagógica inclusiva. Se recomienda implementar estrategias formativas integrales que articulen acompañamiento, reflexión crítica y práctica supervisada, promoviendo una formación docente culturalmente pertinente y socialmente transformadora.

Palabras clave

Interculturalidad crítica, formación inicial docente, educación inclusiva, prácticas pedagógicas, Ayacucho.

1. Introducción

La formación pedagógica en el Perú enfrenta el desafío de integrar la interculturalidad crítica como eje central de la formación docente, particularmente en regiones con alta diversidad cultural y contextos rurales y urbanos contrastantes, como Ayacucho. La interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento superficial de la diversidad, sino que implica una reflexión profunda sobre las estructuras de poder, la desigualdad social y la colonialidad del conocimiento, con el objetivo de transformar las prácticas educativas hacia la justicia social y la equidad (Walsh, 2010; Tubino, 2005; Dietz y Mateos, 2021).

Históricamente, la educación en América Latina ha excluido los saberes indígenas y afrodescendientes, lo que ha generado una brecha epistemológica que requiere ser abordada desde la formación docente (López, 2018). La interculturalidad crítica surge como una respuesta a esta exclusión, buscando superar enfoques funcionales o folclóricos que reducen la diversidad a un simple reconocimiento simbólico o ritual (Mendoza, 2017).

En este contexto, analizar cómo los programas de Formación Inicial Docente (FID) integran la interculturalidad crítica resulta esencial para garantizar una

educación relevante, inclusiva y transformadora. El estudio compara dos EESP con características contrastantes: «José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta), en un entorno rural con predominancia de población indígena, y «Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho), en un ámbito urbano con diversidad migratoria. Se examinan las percepciones de los estudiantes sobre conocimiento cultural, actitudes hacia la diversidad y prácticas pedagógicas inclusivas, al tiempo que se aporta evidencia para fortalecer políticas educativas y currículos que promuevan una formación docente intercultural crítica y efectiva.

2. Marco teórico

Las bases teóricas del estudio consisten en un conjunto de conceptos y proposiciones que sustentan el motivo de investigación para entender y comprender el fenómeno investigado. Estas bases proporcionan el marco conceptual necesario para definir variables, establecer relaciones y justificar las hipótesis planteadas. Además, sirven como referencia para interpretar los resultados y situarlos en un contexto científico y académico, de modo que guían y enmarcan todo este proceso investigativo para asegurar su coherencia y rigor metodológico.

2.1. Antecedentes

Diversas investigaciones recientes han abordado la formación intercultural y el desarrollo de competencias vinculadas a la diversidad desde un enfoque cuantitativo, contribuyendo con evidencias que contextualizan los resultados de este estudio.

Quincho Apumayta et al. (2020) hallaron una relación significativa entre la formación docente y el desarrollo de competencias interculturales, especialmente en las dimensiones de conocimiento cultural, actitudes y valores. El 68 % de los estudiantes se ubicó en un nivel medio de desarrollo, lo que evidencia un avance sostenido, aunque aún no plenamente consolidado.

De manera similar, Ccoyllar Quispe (2023) reportó que el 78,3 % de los participantes presentaba un nivel medio de competencias interculturales y que existía una

correlación positiva moderada entre dichas competencias y las actitudes democráticas. Este resultado confirma que la interculturalidad se desarrolla de forma progresiva y requiere un trabajo de capacitación continuo.

Por su parte, Coronel (2019) mostró que solo el 2,4 % de los docentes manifestó una actitud muy favorable hacia la inclusión, siendo el componente cognitivo el más débil. Este patrón coincide con la dimensión actitudinal de este trabajo, donde, aunque predomina la valoración positiva («frecuentemente» o «siempre»), no se evidencia una consolidación plena de la interculturalidad crítica.

Por otro lado, Ramos y Quispe (2023) evidenciaron una correlación positiva significativa ($p = 0,740$) entre la gestión pedagógica y la interculturalidad, destacando que la práctica docente y la gestión institucional son factores determinantes en el desarrollo de competencias interculturales.

A escala internacional, Nigra (2020) aplicó un cuestionario tipo Likert a estudiantes universitarios en México y halló niveles intermedios en las dimensiones cognitiva, actitudinal y comunicativa. De manera complementaria, Lázaro Díaz et al. (2024) demostraron que la exposición cultural y las estrategias docentes influyen significativamente en el desarrollo intercultural de los estudiantes de nivel superior. Así mismo, Véliz-Rojas y Bianchetti-Saavedra (2021), en Chile, identificaron niveles medios a altos en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, aunque con menor desarrollo en la dimensión profesional. Finalmente, Ismael (2025), en un estudio realizado en México y Nicaragua, dio cuenta de que la mayoría de los estudiantes y docentes se ubica en niveles «frecuentes» de competencia intercultural, lo que refuerza el carácter gradual y no homogéneo de su desarrollo.

En conjunto, estos antecedentes cuantitativos confirman la tendencia observada en este estudio: la interculturalidad crítica avanza de forma progresiva y desigual, dependiendo de las oportunidades formativas, la gestión pedagógica y las experiencias prácticas de los futuros docentes.

2.2. Bases teóricas

En este trabajo, las bases teóricas constituyen el marco conceptual que sustenta y orienta el análisis de las variables propuestas. Así, las bases teóricas

facilitan la comprensión y explicación de los fenómenos objeto de estudio y la identificación de relaciones y diferencias sustantivas entre los grupos analizados. Finalmente, ofrecen una fundamentación sólida para la formulación de hipótesis y la interpretación de resultados y para asegurar coherencia científica y rigor metodológico en este proceso investigativo.

Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica se diferencia de la interculturalidad funcional en que esta última reconoce la diversidad cultural de manera superficial, sin cuestionar las jerarquías de poder y las desigualdades históricas (Walsh, 2009; Rivera, 1999). Este enfoque se centra en la decolonialidad del conocimiento, la justicia social y la transformación de estructuras educativas y sociales. Su práctica está vinculada a movimientos sociales y constituye un proyecto ético-político que desafía la lógica colonial y capitalista imperante.

A diferencia de la interculturalidad meramente declarativa o simbólica, la interculturalidad crítica busca que los estudiantes desarrollen competencias reflexivas, analíticas y prácticas capaces de cuestionar los prejuicios, la discriminación y la exclusión en el aula. Desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, este enfoque articula lo político y lo pedagógico, promoviendo una educación que reconozca las múltiples epistemologías y los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento (Walsh, 2008).

Interculturalidad crítica como proyecto ético-político

Tubino (2005) argumenta que la globalización neoliberal intensifica la inequidad social y cultural, por lo que resulta necesaria una interculturalidad crítica que supere el multiculturalismo funcional, centrado solo en la convivencia superficial entre culturas. La interculturalidad crítica exige analizar las condiciones económicas, políticas y culturales que perpetúan la desigualdad, promoviendo un enfoque educativo que combine resistencia, ética y transformación social.

En este marco, la formación docente debe ir más allá del conocimiento teórico: los futuros educadores deben incorporar prácticas pedagógicas que reflejen equidad, justicia y valoración de la diversidad, integrando la reflexión crítica en la acción educativa cotidiana.

Educación inclusiva

La educación inclusiva busca que todos los estudiantes, independientemente de su condición sociocultural o personal, tengan acceso y participen en experiencias de aprendizaje significativas, lo que exige que se adapten tanto las estrategias pedagógicas como los currículos para atender diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje (Quintero, 2020; Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea, 2023).

La interculturalidad crítica se articula con la educación inclusiva al cuestionar las estructuras hegemónicas y asegurar que los saberes culturales diversos sean reconocidos y valorados en igualdad de condiciones. Así, la formación docente no solo transmite conocimiento, sino que también transforma la práctica educativa, promoviendo ambientes de aprendizaje equitativos, respetuosos y culturalmente pertinentes.

3. Metodología

La metodología del estudio, referido a un conjunto de procedimientos y criterios que guían la selección, análisis y comparación de las variables de estudio entre los grupos o casos, ha permitido definir la recolección de datos y las técnicas empleadas para la interpretación de los resultados y así asegurar la validez y confiabilidad del estudio. Además, se establecen los pasos específicos para llevar a cabo la comparación de manera sistemática y objetiva. Todo ello garantiza la coherencia y rigor científico del trabajo desarrollado.

En este trabajo se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-comparativo para identificar y contrastar las percepciones de estudiantes sobre interculturalidad crítica en dos instituciones de formación docente con características diferentes. La muestra se seleccionó por conveniencia y abarcó estudiantes de Formación Inicial Docente. Se aplicó un cuestionario tipo Likert validado mediante el coeficiente de Aiken y con confiabilidad superior a 0,80 según el alfa de Cronbach. El instrumento evaluó tres dimensiones: conocimiento cultural, actitudes hacia la diversidad y prácticas pedagógicas inclusivas. Los datos se analizaron con estadística descriptiva y pruebas no paramétricas usando SPSS v.26, con el fin de garantizar el consentimiento informado y la anonimidad de los participantes.

Enfoque y diseño

Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-comparativo, orientado a identificar y comparar las percepciones de estudiantes sobre interculturalidad crítica en dos EESP con características contrastantes.

Población y muestra

La población estuvo constituida por estudiantes de Formación Inicial Docente de ambas instituciones, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario tipo Likert, validado por expertos mediante el coeficiente de Aiken y con confiabilidad determinada por el alfa de Cronbach ($\alpha > 0,80$). El instrumento midió tres dimensiones:

- ~ Conocimiento cultural
- ~ Actitudes hacia la diversidad
- ~ Prácticas pedagógicas inclusivas

Análisis de datos

Se utilizó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney), (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, $p < 0,05$). El análisis se realizó con SPSS v.26, respetando principios éticos de consentimiento informado y anonimato.

4. Resultados

Los resultados de este estudio de investigación comparativa son los datos y hallazgos obtenidos tras el análisis de las variables estudiadas en los grupos contrastados, las cuales reflejan las semejanzas y diferencias entre las muestras, permitiendo entender los patrones, relaciones y efectos específicos, como se detalla en la interpretación de los resultados.

4.1. Interculturalidad crítica general

En la EESPP «José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta), la mayoría de los estudiantes (14 de 21; 66,7 %) indicó que alcanzaba la interculturalidad crítica «frecuentemente», mientras que un menor número (4 estudiantes; 19,0 %) percibió que lo hacía «siempre» y 3 estudiantes (14,3 %) señalaron «a veces». Esto refleja que, aunque la mayoría reconoce un nivel considerable de desarrollo de competencias interculturales críticas, solo un grupo reducido lo manifiesta de manera constante y sistemática.

En la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho), la categoría predominante también fue «frecuentemente» (15 estudiantes; 71,4 %), seguida de «siempre» (3 estudiantes; 14,3 %) y «a veces» (3 estudiantes; 14,3 %). Aquí se observa un patrón similar al de Huanta, con un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes que reporta un desarrollo «frecuente» y un número comparable en la categoría «siempre».

Al considerar el total de ambas instituciones (42 estudiantes), el 69,0 % percibe un desarrollo «frecuente» de interculturalidad crítica, el 16,7 % «siempre», y el 14,3 %, «a veces» (tabla 1).

Tabla 1. Interculturalidad crítica general

EESPP	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
«José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta)	3 (14,3 %)	14 (66,7 %)	4 (19,0 %)	21 (100 %)
«Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho)	3 (14,3 %)	15 (71,4 %)	3 (14,3 %)	21 (100 %)
Total	6 (14,3 %)	29 (69,0 %)	7 (16,7 %)	42 (100 %)

Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes reconoce un desarrollo moderado a alto de interculturalidad crítica, pero pocos alcanzan un nivel plenamente constante. La prueba de Mann-Whitney indicó que no existen diferencias significativas entre ambas instituciones ($U = 211$, $p = 0,781$), lo que evidencia que los niveles de interculturalidad crítica son comparables en Huanta y Ayacucho.

4.2. Conocimiento cultural

En la EESPP «José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta), la mayoría de los estudiantes (11 de 21; 52,4 %) indicó que desarrollan conocimiento cultural «frecuentemente», mientras que un grupo menor (5 estudiantes; 23,8 %) lo percibió como «siempre» presente. Solo 2 estudiantes (9,5 %) señalaron «rara vez», y 3 estudiantes (14,3 %), «a veces». Esto muestra que más de la mitad reconoce un nivel consolidado de conocimiento cultural, aunque menos de un cuarto lo aplica de manera constante.

En la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho) predominó la categoría «frecuentemente» (15 estudiantes; 71,4 %), seguida de «siempre» (4 estudiantes; 19,0 %) y «a veces» (2 estudiantes; 9,5 %). Ningún estudiante indicó «rara vez», lo cual sugiere un nivel general más consistente en el desarrollo de conocimiento cultural respecto a Huanta.

Si se considera el total de estudiantes de ambas instituciones (42), la categoría más referida fue «frecuentemente» (26 estudiantes; 61,9 %), seguida de «siempre» (9 estudiantes; 21,4 %), «a veces» (5 estudiantes; 11,9 %) y «rara vez» (2 estudiantes; 4,8 %).

Tabla 2. Conocimiento cultural

EESPP	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
«José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta)	2 (9,5 %)	3 (14,3 %)	11 (52,4 %)	5 (23,8 %)	21 (100 %)
«Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho)	0 (0,0 %)	2 (9,5 %)	15 (71,4 %)	4 (19,0 %)	21 (100 %)
Total	2 (4,8 %)	5 (11,9 %)	26 (61,9 %)	9 (21,4 %)	42 (100 %)

Estos resultados indican que los estudiantes de FID muestran un desarrollo moderado a alto de conocimiento cultural, con predominio de la categoría «frecuentemente». De acuerdo con la prueba de Mann-Whitney, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas instituciones

($U = 211$, $p = 0,779$), lo que pone en evidencia niveles comparables de conocimiento cultural en Huanta y Ayacucho.

4.3. Actitudes hacia la diversidad

Al analizar los resultados de las actitudes hacia la diversidad, se observa que en la EESPP «José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta) la mayoría de los estudiantes se ubicó en la categoría «frecuentemente» (11 estudiantes; 52,4 %), y un porcentaje significativo en «siempre» (9 estudiantes, 42,9 %). Solo 1 estudiante (4,8 %) reportó «a veces», lo cual indica que la mayoría de los futuros docentes de esta institución percibe actitudes positivas y consistentes hacia la diversidad en su formación.

En la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho), la mayoría de los estudiantes optó también por la alternativa «frecuentemente» (12 estudiantes; 57,1 %) y «siempre» (6 estudiantes; 28,6 %), aunque la opción «a veces» alcanzó un porcentaje ligeramente mayor (3 estudiantes; 14,3 %) en comparación con Huanta. Esto sugiere que, aunque los estudiantes de Ayacucho mantienen actitudes mayoritariamente positivas, hay una pequeña proporción que percibe un desarrollo menos constante.

En términos generales, considerando el total de alumnos de ambas instituciones (42), el 54,8 % percibe actitudes hacia la diversidad como «frecuentes» y el 35,7 % como «siempre», mientras que solo el 9,5 % se ubica en «a veces».

Tabla 3. Actitudes hacia la diversidad

EESPP	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
«José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta)	1 (4,8 %)	11 (52,4 %)	9 (42,9 %)	21 (100 %)
«Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho)	3 (14,3 %)	12 (57,1 %)	6 (28,6 %)	21 (100 %)
Total	4 (9,5 %)	23 (54,8 %)	15 (35,7 %)	42 (100 %)

La prueba de Mann-Whitney ($U = 169,5$; $p = 0,152$) indica que las diferencias entre las dos instituciones no son estadísticamente significativas, de lo que se colige que los niveles de actitudes hacia la diversidad son comparables entre los estudiantes de formación inicial docente de Huanta y Ayacucho. En otras palabras, ambos grupos presentan un desarrollo similar en este aspecto, con el predominio de actitudes positivas y consistentes hacia la diversidad.

4.4. Prácticas pedagógicas inclusivas

En la EESPP «José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta), la mayoría de los estudiantes (16 de 21; 76,2 %) reportó que aplicaba prácticas pedagógicas inclusivas «frecuentemente», mientras que un número menor (4 estudiantes; 19,0 %) lo hizo «a veces» y solo 1 estudiante (4,8 %) indicó «siempre». Esto refleja que, aun cuando la mayoría de los estudiantes tiende a implementar estas prácticas en el aula, pocas veces alcanzan un nivel consistente y sistemático en su aplicación.

En la EESPP «Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho), la categoría predominante también fue «frecuentemente» (13 estudiantes; 61,9 %), seguida de «a veces» (7 estudiantes; 33,3 %) y «siempre» (1 estudiante; 4,8 %). Se evidencia así que los estudiantes de Ayacucho tienden a aplicar prácticas inclusivas con menor frecuencia que Huanta, y un mayor porcentaje indica que solo lo hace ocasionalmente.

Considerando el número total de estudiantes de ambas instituciones (42), el 69,0 % percibe un desarrollo «frecuente» de prácticas inclusivas, el 26,2 % «a veces» y solo el 4,8 %, «siempre».

Tabla 4. Prácticas pedagógicas inclusivas

EESPP	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
«José Salvador Cavero Ovalle» (Huanta)	4 (19,0 %)	16 (76,2 %)	1 (4,8 %)	21 (100 %)
«Nuestra Señora de Lourdes» (Ayacucho)	7 (33,3 %)	13 (61,9 %)	1 (4,8 %)	21 (100 %)
Total	11 (26,2 %)	29 (69,0 %)	2 (4,8 %)	42 (100 %)

Estos resultados muestran una brecha entre el conocimiento y las actitudes hacia la diversidad (que son más altas) y la aplicación práctica en el aula. A pesar de que los estudiantes poseen una actitud positiva y un conocimiento cultural adecuado, la implementación consistente de prácticas inclusivas aún es limitada.

La prueba de Mann-Whitney indicó que las diferencias entre instituciones no son estadísticamente significativas, esto es, los niveles de aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas son comparables entre los estudiantes de Huanta y Ayacucho.

5. Discusión

Los hallazgos del estudio evidencian un desarrollo desigual de la interculturalidad crítica entre los estudiantes de formación inicial docente en Huanta y Ayacucho, aunque con patrones generales comparables. La predominancia de la categoría «frecuentemente» en todas las dimensiones analizadas indica que la mayoría de los futuros docentes reconoce un nivel moderado a alto de competencias interculturales, especialmente en la dimensión actitudinal. Esta tendencia sugiere que los estudiantes internalizan valores de inclusión y respeto hacia la diversidad, mostrando predisposición positiva para interactuar y valorar contextos culturales diversos. Sin embargo, esta disposición no se traduce de manera uniforme en la dimensión cognitiva ni en la práctica pedagógica, lo que revela un desfase crítico entre saber, sentir y actuar.

El análisis de las dimensiones por institución aporta matices relevantes. En Huanta, la población estudiantil proviene mayoritariamente de contextos rurales e indígenas, lo que facilita un reconocimiento intuitivo de prácticas culturales locales. No obstante, la aplicación sistemática de este conocimiento en estrategias pedagógicas es limitada, probablemente por la falta de experiencias formativas estructuradas que vinculen teoría y práctica. En Ayacucho, donde los estudiantes provienen de un entorno urbano más diverso, se observa una mayor consistencia en la dimensión cognitiva; sin embargo, la práctica pedagógica inclusiva sigue siendo parcial y menos constante. Estos hallazgos muestran que la interculturalidad crítica se desarrolla de manera gradual y desigual, condicionada

por factores contextuales, pedagógicos y experienciales, tal como señalan Walsh (2009) y Tubino (2005).

Un hallazgo relevante es que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre Huanta y Ayacucho en ninguna de las dimensiones evaluadas (Mann-Whitney: interculturalidad crítica general $U = 211$, $p = 0,781$; conocimiento cultural $U = 211$, $p = 0,779$; actitudes hacia la diversidad $U = 169,5$, $p = 0,152$; prácticas pedagógicas inclusivas $U = 211$, $p = 0,779$). Esto indica que, pese a las diferencias contextuales, existe un patrón formativo común que proporciona un nivel comparable de competencias interculturales, aunque con limitaciones evidentes en la consolidación de la praxis pedagógica. La similitud de resultados permite interpretar que la formación inicial docente ofrece una base conceptual y actitudinal sólida, pero también que la traducción en prácticas consistentes sigue siendo un reto central, independientemente del contexto local.

El análisis detallado por dimensión revela tensiones críticas:

1. **Conocimiento cultural:** aunque más de la mitad de los estudiantes se percibe con un desarrollo «frecuente», el número de quienes aplican este conocimiento de manera constante («siempre») es reducido. Esto evidencia que la comprensión teórica de la interculturalidad no garantiza su implementación en el aula, reforzando hallazgos de Quincho Apumayta et al. (2020) y Coronel (2019).
2. **Actitudes hacia la diversidad:** la dimensión más consolidada, lo cual coincide con estudios previos (Ccoyllar Quispe, 2023), que muestran que las actitudes positivas emergen más tempranamente que las competencias prácticas. Sin embargo, la actitud por sí sola no asegura estrategias pedagógicas transformadoras, con lo que queda claro que existe un vacío crítico entre intención y acción.
3. **Prácticas pedagógicas inclusivas:** resultan la dimensión menos desarrollada, con la menor proporción de estudiantes que aplican estrategias de manera constante. Esto confirma que la formación docente actual privilegia la valoración conceptual de la diversidad, pero requiere mecanismos más efectivos de acompañamiento, tutoría y experiencias de práctica supervisada

para consolidar la praxis intercultural (Lázaro Díaz et al., 2024; Véliz-Rojas y Bianchetti-Saavedra, 2021; Ramos y Quispe, 2023).

La evidencia interpretativa sugiere que el desarrollo integral de la interculturalidad crítica es un proceso gradual y no homogéneo, dependiente de la articulación entre contexto sociocultural, formación teórica, actitudes y oportunidades de práctica. La ausencia de diferencias significativas entre instituciones enfatiza que, aun cuando los contextos locales matizan la experiencia de aprendizaje, los retos formativos —especialmente en la consolidación de la práctica pedagógica inclusiva— son comunes y requieren estrategias sostenidas que integren teoría, actitudes y acción.

En síntesis, el estudio revela tres puntos críticos para la Formación Inicial Docente: (a) la dimensión actitudinal se consolida más rápidamente que la cognitiva y práctica, (b) existe una brecha significativa entre conocimiento y acción pedagógica y (c) la similitud de niveles entre Huanta y Ayacucho señala que los desafíos de la interculturalidad crítica son transversales, no específicos de un contexto. Estos hallazgos sugieren la necesidad de poner en práctica estrategias formativas más integrales, que promuevan la reflexión crítica, la mediación cultural y la práctica supervisada, asegurando que la interculturalidad crítica se traduzca en acciones pedagógicas efectivas y sostenibles.

6. Conclusiones

Los hallazgos del estudio muestran que los estudiantes de FID de Huanta y Ayacucho desarrollan la interculturalidad crítica de manera gradual, con predominio de la dimensión actitudinal y progresos parciales en la práctica pedagógica. La ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas instituciones evidencia que, más allá de las características contextuales, los patrones de desarrollo de competencias interculturales siguen una tendencia similar.

La dimensión actitudinal se configura como el componente más consolidado del desarrollo intercultural. La mayoría de los estudiantes manifiesta actitudes positivas y consistentes hacia la diversidad, mostrando predisposición

para valorar y respetar contextos culturales diversos. Sin embargo, este reconocimiento no garantiza por sí mismo la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, lo que evidencia un desfase crítico entre la internalización de valores y su aplicación en el aula. En otras palabras, los estudiantes saben y valoran la diversidad, pero todavía encuentran dificultades para convertir este conocimiento y actitud en estrategias concretas que transformen la práctica docente.

De acuerdo con el análisis de las prácticas pedagógicas, entonces, un número importante de estudiantes indica que aplica estrategias inclusivas de manera frecuente, pero solo un grupo reducido lo hace de forma constante y sistemática. Esto refleja que, a pesar de la disposición positiva y del conocimiento adquirido, la consolidación de la práctica pedagógica intercultural requiere experiencias de aprendizaje más estructuradas y acompañadas de retroalimentación docente. La evidencia coincide con estudios previos que señalan que la dimensión práctica es la más vulnerable y que su fortalecimiento depende de la articulación entre teoría, actitudes y oportunidades de acción supervisada.

La evidencia obtenida también resalta que el desarrollo de la interculturalidad crítica es un proceso gradual y no homogéneo, influido por factores contextuales, pedagógicos y experienciales. Aunque Huanta y Ayacucho presentan contextos distintos, los resultados revelan desafíos comunes: la necesidad de consolidar la praxis pedagógica inclusiva, asegurar la aplicación sostenida de conocimientos y traducir las actitudes positivas en acciones efectivas en el aula. Esto indica que la Formación Inicial Docente debe ir más allá de la trasmisión conceptual y del fomento de valores e incorporar estrategias integrales que faciliten la práctica reflexiva y supervisada.

7. Recomendaciones

- a. **Consolidar la praxis pedagógica inclusiva.** Desarrollar experiencias educativas que permitan a los estudiantes aplicar de manera constante y supervisada sus actitudes y conocimientos hacia la diversidad.
- b. **Fortalecer acompañamiento y retroalimentación.** Implementar tutorías, mentorías y espacios de reflexión que conecten la valoración ética de la diversidad con la acción pedagógica concreta.
- c. **Diversificar experiencias formativas.** Integrar actividades contextualizadas y culturalmente significativas que promuevan la aplicación de competencias interculturales en situaciones reales de enseñanza.
- d. **Evaluar la acción pedagógica.** Incorporar instrumentos de evaluación que midan la efectividad de la práctica inclusiva y permitan de este modo un seguimiento progresivo del desarrollo integral de la interculturalidad.
- e. **Promover estrategias sostenibles.** Diseñar metodologías que articulen actitudes, reflexión y acción pedagógica de manera coherente, asegurando la consolidación de la interculturalidad crítica a largo plazo.
- f. **Estimular la reflexión crítica y la mediación cultural.** Fomentar análisis de casos, discusiones y experiencias de interacción cultural que fortalezcan la práctica transformadora en contextos educativos diversos.

En síntesis, los resultados dan cuenta de que la FID en Huanta y Ayacucho genera una base sólida de competencias interculturales, con actitudes positivas consolidadas, pero informan también que la acción pedagógica inclusiva requiere un acompañamiento más sistemático. Estos hallazgos subrayan la importancia de estrategias formativas integrales que articulen saberes, valores y práctica, garantizando que la interculturalidad crítica se traduzca en experiencias educativas inclusivas, reflexivas y culturalmente pertinentes.

Referencias

- Ames, P. (2016). *Interculturalidad y educación en el Perú: políticas, discursos y prácticas*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ccoyllar Quispe, R. (2023). Competencias interculturales y actitudes democráticas en estudiantes de formación docente. *Revista de Investigación Educativa Peruana*, 12(2), 34-50.
- Coronel, M. (2019). Actitudes hacia la inclusión educativa en docentes peruanos: dimensiones cognitivas y afectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 85-101.
- Dietz, G. y Mateos, M. (2021). La interculturalidad crítica en la educación superior: desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-60.
- Ismael, R. (2025). Competencia intercultural en la formación inicial docente: un estudio en México y Nicaragua. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 17(1), 55-70.
- Lázaro Díaz, L., Gómez, S. y Téllez, P. (2024). Estrategias docentes e impacto en el desarrollo intercultural de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(3), 212-230.
- López, M. (2018). La interculturalidad crítica en la educación básica: una revisión crítica. *Revista de Educación y Diversidad Cultural*, 10(1), 23-38.
- Lucio-Mendoza, E. y Cárdenas-Zea, M. (2023). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*.
- Mendoza, M. (2017). Desafíos de la interculturalidad crítica en la formación docente. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 15-30.
- Nigra, A. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios mexicanos: un estudio cuantitativo. *Revista de Estudios Interculturales*, 8(2), 77-94.
- Quincho Apumayta, J., Antezana, E. y Ramos, L. (2020). Formación docente e interculturalidad en el Perú: un estudio cuantitativo sobre competencias interculturales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(1), 55-74.
- Quintero Ayala, L. E. (2020). *Educación inclusiva: tendencias y perspectivas*. *Educación y Ciencia*, 24(e11423).

- Ramos, L. y Quispe, M. (2023). Gestión pedagógica e interculturalidad en la formación inicial docente peruana. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 22-37.
- Rivera, S. (1999). *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhichwa de Bolivia (1900-1980)*. Aruwiyiri.
- Tubino, F. (2005). Interculturalidad crítica: un marco teórico para la educación peruana. *Revista Educación*, 14(27), 31-48.
- Véliz-Rojas, L. y Bianchetti-Saavedra, J. (2021). Competencias interculturales en estudiantes de pedagogía chilenos: análisis de dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales. *Revista Chilena de Educación Intercultural*, 4(1), 55-72.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En Villa, W. y Grueso, A. (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63). Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el sur. *Revista Tabula Rasa*, 12, 131-152.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Zavala, V. (2019). *Interculturalidad y educación en el Perú contemporáneo: desafíos de la política educativa*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

La educación intercultural y la práctica docente en una institución superior no universitaria del distrito de Cangallo, Ayacucho



*Fredy Emiliano
Arone Espinoza*

Resumen

Este estudio examinó la relación entre la educación intercultural y la práctica docente percibida por los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público «Benigno Ayala Esquivel» de Cangallo, Ayacucho. Con un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-correlacional, se encuestó a 66 estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Educación Secundaria, evaluando cuatro dimensiones de ambas variables: institucional, didáctica, de valores e interpersonal. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y significativas en todas las dimensiones, lo que permite destacar que niveles altos de educación intercultural se asocian con prácticas pedagógicas más colaborativas, éticas y culturalmente pertinentes. La investigación confirma que la formación docente intercultural fortalece la gestión institucional, la ética profesional, la metodología pedagógica y las relaciones interpersonales, con lo que se consolida la interculturalidad como un eje transformador en la educación superior. Se recomienda institucionalizar la interculturalidad en los programas educativos y promover la formación docente continua para fomentar entornos inclusivos y democráticos.

Palabras clave

Educación intercultural, práctica docente, formación docente, inclusión educativa, interculturalidad.

1. Introducción

El Perú es un país pluricultural y multilingüe, conformado por una amplia diversidad de pueblos, lenguas y tradiciones. Esta riqueza cultural representa una oportunidad para fortalecer la educación en valores de respeto, diálogo y reconocimiento mutuo. En este contexto, la educación intercultural se ha consolidado como un enfoque clave en la política educativa nacional, orientado a promover una convivencia democrática y una enseñanza sensible a la diversidad (Ministerio de Educación, 2018).

En la formación de docentes, la educación intercultural pretende que los futuros maestros valoren la diversidad cultural no únicamente como contenido académico, sino también como un enfoque práctico que promueve la inclusión y la equidad en el aula. No obstante, investigaciones recientes destacan que su aplicación enfrenta retos, particularmente en la vinculación de los principios interculturales con las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y la convivencia educativa (Piero y Merma, 2021).

En el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público «Benigno Ayala Esquivel», ubicado en el distrito de Cangallo (Ayacucho), la diversidad sociocultural del entorno constituye un contexto propicio para analizar cómo la educación intercultural se manifiesta en la práctica docente. En este marco, resulta relevante comprender cómo los estudiantes perciben la actuación de sus docentes ante situaciones educativas en las que la diversidad cultural está presente, así como la manera en que dichas percepciones se vinculan con la educación intercultural promovida en la institución. En correspondencia con esto, la investigación formuló la siguiente pregunta general: ¿existe relación entre la educación intercultural y la práctica docente percibida por los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público «Benigno Ayala Esquivel» de Cangallo, Ayacucho?

A partir de este propósito, la investigación se orienta a determinar la relación entre la educación intercultural y la práctica docente percibida por los estudiantes del mencionado instituto. Con ese fin, se plantea el siguiente objetivo específico: analizar dicha relación en las dimensiones institucional, didáctica, de valores e interpersonal. El estudio asume un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-

correlacional, y busca aportar evidencia empírica sobre cómo la interculturalidad influye en la calidad de la práctica docente. Los resultados obtenidos confirman relaciones positivas y significativas entre ambas variables; así, se destaca que los mayores niveles de educación intercultural se asocian con prácticas pedagógicas más colaborativas, éticas y culturalmente pertinentes.

2. Marco teórico

Este marco teórico se centra en la educación intercultural y su incidencia en la formación docente, abordando antecedentes internacionales y nacionales que evidencian la relevancia de este enfoque en distintos niveles educativos. Se analizan investigaciones previas que destacan la importancia de integrar la diversidad cultural y lingüística en los programas de formación de maestros, así como los principios, objetivos y políticas educativas que sustentan la educación intercultural. Esta revisión permite contextualizar el estudio, identificar vacíos en la formación docente y establecer las bases conceptuales necesarias para comprender cómo la interculturalidad influye en la práctica pedagógica.

2.1. Antecedentes internacionales

Lechón (2021) desarrolló una investigación orientada a diseñar un programa de formación complementaria en educación intercultural dirigido a docentes de educación básica elemental y media. El estudio se sustentó en el marco curricular de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y realizó un diagnóstico participativo con maestros, directivos y miembros de la comunidad. Los resultados evidenciaron la importancia de fortalecer en los docentes la comprensión de la identidad cultural, las tradiciones locales y la convivencia como componentes esenciales de la práctica educativa. Este antecedente demuestra que la formación de los maestros debe vincularse estrechamente con el contexto comunitario y cultural para fortalecer el compromiso del profesorado con la diversidad y la calidad educativa.

De manera complementaria, Ávila (2020) caracterizó los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica basada en la educación intercultural con estudiantes indígenas en contextos urbanos. Aunque su investigación se centró en la

educación básica, sus reflexiones son pertinentes para la formación docente, pues promueven la interculturalidad como práctica pedagógica reflexiva, situada y transformadora. El autor enfatiza que el profesorado debe ser formado para comprender la diversidad cultural no solo como contenido curricular, sino además como principio ético y metodológico que oriente su labor en contextos pluriculturales.

2.2. Antecedentes nacionales

Zavala (2023) determinó la relación entre el diálogo intercultural y la aplicación de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en docentes del distrito de Satipo. Los resultados mostraron una relación directa y significativa entre ambos aspectos, lo que evidencia que la implementación efectiva de la política EIB depende de una sólida formación intercultural del profesorado. Este antecedente resalta que la educación superior debe preparar a los docentes con competencias que les permitan promover el diálogo entre saberes y culturas, con el fin de garantizar una educación inclusiva y pertinente.

A su vez, Borda (2022) analizó las concepciones de los docentes sobre la EIB en una institución educativa primaria de Apurímac y concluyó que muchos la reducen al uso de la lengua originaria, sin incorporar la dimensión crítica y dinámica de la cultura. Esto informa de vacíos en la formación inicial docente sobre interculturalidad y subraya la necesidad de replantear los programas pedagógicos en educación superior para formar docentes capaces de reflexionar sobre estructuras de poder y revalorizar activamente las identidades locales.

Ramírez (2021), a través de un estado del arte sobre interculturalidad y práctica educativa en comunidades indígenas latinoamericanas, plantea el diálogo de saberes como un fundamento pedagógico esencial del docente intercultural. Subraya que conocer la comunidad, comprender su cosmovisión y articular los saberes tradicionales con los occidentales son competencias que deben desarrollarse durante la formación universitaria. Este antecedente refuerza la idea de que la educación superior debe preparar a los docentes para mediar entre culturas, promover la inclusión y construir aprendizajes significativos desde la diversidad.

3. Bases teóricas

En esta sección se presenta la definición y los elementos fundamentales de la educación intercultural, así como su relevancia en la formación docente, enfatizando cómo contribuye a la construcción de entornos de aprendizaje respetuosos y equitativos.

3.1. La formación docente en contextos interculturales

La formación docente en educación superior se orienta a preparar a los futuros maestros para desempeñarse en contextos culturalmente diversos. Esto implica desarrollar competencias cognitivas, sociales y éticas que les permitan comprender la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes, promoviendo la inclusión, el respeto y la equidad en los procesos educativos. La educación intercultural constituye un eje central en la formación profesional, al fortalecer la capacidad del docente para integrar los saberes comunitarios y locales con los conocimientos académicos.

3.2. Concepto de educación intercultural

Zúñiga y Mallet (1997) señalan que la educación intercultural contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, la autoestima y la comprensión de culturas distintas. En el marco de la formación docente, esto exige que los maestros estén preparados para construir entornos de aprendizaje en los que se valoren y respeten las diferencias culturales, lo que se logra promoviendo la equidad y el diálogo intercultural como componentes esenciales de la práctica pedagógica.

3.3. Marco normativo y políticas educativas

La Ley General de Educación del Perú establece que la interculturalidad es un principio fundamental de la educación (artículos 8 y 9), y que la Educación Intercultural Bilingüe debe implementarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2018). Políticas como la Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) orientan la formación docente hacia la comprensión y gestión de la diversidad cultural, la

valoración de identidades múltiples y la promoción de relaciones de respeto y complementariedad en el aula.

3.4. Principios de la educación intercultural

Según Piero y Merma (2021), la educación intercultural se sustenta en los principios de respeto, tolerancia y formación integral, y aborda el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético de los estudiantes. Para la formación docente, esto implica adquirir competencias que permitan enseñar de manera inclusiva, gestionar conflictos culturales y fomentar actitudes de empatía y cooperación. La educación intercultural debe integrarse de manera transversal en el currículo, garantizando coherencia entre los contenidos académicos, la vida escolar y la práctica profesional del docente.

3.5. Enfoque de la realidad y aprendizaje significativo

La educación intercultural requiere un enfoque contextualizado que considere las experiencias de los estudiantes y de la comunidad. Piero y Merma (2021) destacan que los docentes deben comprender fenómenos como la discriminación, el etnocentrismo y los prejuicios culturales para promover relaciones equitativas y respetuosas. La formación docente debe incluir el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales que les permitan mediar entre diversas tradiciones de manera crítica y efectiva.

3.6. Objetivos de la interculturalidad en la formación docente

La interculturalidad en la formación docente tiene como objetivo central preparar a los futuros educadores para enfrentar contextos educativos diversos y complejos, para lo cual se requiere promover una práctica profesional sensible a la pluralidad cultural, lingüística y social de los estudiantes. En el ámbito de la educación superior, este enfoque busca que los docentes universitarios desarrollen competencias que les permitan integrar la diversidad cultural como un componente esencial de la enseñanza, la investigación y la gestión académica.

Uno de los objetivos principales es fomentar el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística. Esto implica que los docentes comprendan la importancia de la identidad cultural propia y ajena y promuevan actitudes

de respeto, inclusión y equidad en el aula universitaria. La meta es que cada estudiante se sienta reconocido y representado en los procesos de aprendizaje, con el propósito de fortalecer la construcción de ciudadanía y convivencia democrática.

Otro objetivo consiste en integrar saberes locales, tradicionales y académicos en la práctica pedagógica. La formación intercultural busca que los docentes sean capaces de articular conocimientos científicos con los saberes culturales y comunitarios de los estudiantes, para generar aprendizajes significativos, contextualizados y pertinentes. Esto permite superar una educación homogénea y estandarizada para favorecer la creación de experiencias educativas que respeten y enriquezcan la diversidad cultural.

Además, la formación docente intercultural busca desarrollar competencias socioemocionales, éticas y axiológicas, fomentando la empatía, la sensibilidad cultural y el compromiso con la justicia social. Los docentes universitarios formados con este enfoque deben ser capaces de generar espacios de diálogo y reflexión crítica, donde se valoren las diferencias y se construyan relaciones basadas en la cooperación, el respeto y la comprensión mutua.

Así mismo, se plantea incorporar la interculturalidad de manera transversal y sostenida en todos los ámbitos de la educación superior. Esto implica que la interculturalidad no sea un tema aislado, sino un eje que atraviese la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión académica, lo que se logra promoviendo una cultura institucional que respete y potencie la diversidad en todas sus formas.

Finalmente, la interculturalidad en la formación docente tiene como objetivo preparar a los educadores como mediadores culturales y agentes de cambio social. Los docentes deben actuar con responsabilidad y reflexión crítica, facilitando la transformación de la práctica educativa universitaria hacia modelos inclusivos y democráticos en los que la diversidad cultural se reconozca como un valor central para el desarrollo social y académico.

4. Metodología

Esta investigación se diseñó con el propósito de examinar la relación entre la educación intercultural y la práctica docente percibida por los estudiantes, en un contexto de educación superior no universitaria. Se adoptó un enfoque descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental transeccional, que permitió analizar la relación entre las variables en un momento específico, sin manipularlas. A continuación, se detallan los aspectos metodológicos más relevantes del estudio.

4.1. Diseño y enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló entre agosto y diciembre de 2023 en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público «Benigno Ayala Esquivel», distrito de Cangallo, Ayacucho. Se trata de un estudio básico o sustantivo, con enfoque descriptivo-correlacional, orientado a examinar la relación entre la educación intercultural y la práctica docente percibida por los estudiantes en un contexto de educación superior no universitaria.

Se utilizó un método inductivo, partiendo de situaciones concretas para generar conclusiones generales sobre la influencia de la educación intercultural en la práctica pedagógica. El diseño fue no experimental transeccional, adecuado para medir la relación existente entre las variables en un momento determinado, sin manipularlas.

4.2. Consideraciones de género e interculturalidad

Se incorporaron explícitamente consideraciones de interculturalidad, asegurando que los instrumentos reflejaran las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes. Además, se consideró la dimensión de género, buscando que el análisis incluyera posibles desigualdades o sesgos en la percepción de la práctica docente.

4.3. Población y muestra

La población estuvo constituida por 66 estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Educación Secundaria, especialidad de Ciudadanía y Ciencias

Sociales. La muestra incluyó todos los estudiantes disponibles, con el fin de reflejar la participación de la totalidad de la población accesible para el estudio.

Para asegurar la representatividad de los estudiantes del Instituto, la selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, debido al tamaño reducido de la población y a la accesibilidad de los participantes.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la variable educación intercultural se aplicó un cuestionario estructurado en cuatro dimensiones:

- Diálogo intercultural (ítems 1-6)
- Identidad intercultural (ítems 7-14)
- Competencia intercultural (ítems 15-22)
- Convivencia (ítems 23-26)

Para la variable práctica docente se aplicó un cuestionario estructurado en cuatro dimensiones:

- Dimensión institucional (ítems 1-7)
- Identidad interpersonal (ítems 8-12)
- Competencia didáctica (ítems 13-18)
- Dimensión de valores (ítems 19-24)

Los instrumentos fueron diseñados y validados para garantizar pertinencia, aplicabilidad y sensibilidad cultural, asegurando que capturaran de manera precisa las percepciones de los estudiantes sobre la educación intercultural y la práctica docente.

5. Resultados

A continuación se presentan los hallazgos sobre la relación entre el nivel de educación intercultural de los docentes y la percepción de su práctica docente, considerando las dimensiones general, institucional, didáctica, de valores

e interpersonal. Los datos se muestran mediante tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, complementadas con el análisis de correlación de Spearman para identificar la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables.

Tabla 1. Nivel de educación intercultural y práctica docente general

Nivel de educación intercultural	Práctica docente alta	Práctica docente media	Práctica docente baja	Total
Alta (N = 41)	41 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	41 (100 %)
Media (N = 6)	6 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (100 %)
Baja (N = 19)	0 (0 %)	0 (0 %)	19 (100 %)	19 (100 %)
Total (N = 66)	47 (71 %)	0 (0 %)	19 (29 %)	66 (100 %)

Se evidencia una relación directa entre el nivel de educación intercultural y la práctica docente general. Los estudiantes con educación intercultural alta o media perciben una práctica docente alta, mientras que quienes presentan bajo nivel intercultural identifican una práctica docente baja. Esto confirma la influencia positiva de la interculturalidad en la calidad pedagógica percibida.

Tabla 2. Nivel de educación intercultural y práctica docente en la dimensión institucional

Nivel de educación intercultural	Práctica docente alta	Práctica docente media	Práctica docente baja	Total
Alta (N = 41)	30 (73 %)	11 (27 %)	0 (0 %)	41 (100 %)
Media (N = 6)	5 (83 %)	1 (17 %)	0 (0 %)	6 (100 %)
Baja (N = 19)	0 (0 %)	0 (0 %)	19 (100 %)	19 (100 %)
Total (N = 66)	35 (53 %)	12 (18 %)	19 (29 %)	66 (100 %)

La práctica docente institucional alcanza niveles altos en los grupos con mayor educación intercultural. Esto indica que las instituciones que integran la interculturalidad en su cultura organizacional fortalecen la gestión pedagógica y los procesos de enseñanza colaborativos.

Tabla 3. Nivel de educación intercultural y práctica docente en la dimensión didáctica

Nivel de educación intercultural	Práctica docente alta	Práctica docente media	Práctica docente baja	Total
Alta (N = 41)	13 (32 %)	23 (56 %)	5 (12 %)	41 (100 %)
Media (N = 6)	3 (50 %)	3 (50 %)	0 (0 %)	6 (100 %)
Baja (N = 19)	0 (0 %)	0 (0 %)	19 (100 %)	19 (100 %)
Total (N = 66)	16 (24 %)	26 (39 %)	24 (36 %)	66 (100 %)

La práctica docente en la dimensión didáctica mejora progresivamente a medida que aumenta el nivel de educación intercultural. Este resultado sugiere que los enfoques interculturales promueven metodologías activas, contextualizadas y sensibles a la diversidad del aula.

Tabla 4. Nivel de educación intercultural y práctica docente en la dimensión de valores

Nivel de educación intercultural	Práctica docente alta	Práctica docente media	Práctica docente baja	Total
Alta (N = 41)	33 (81 %)	7 (17 %)	1 (2 %)	41 (100 %)
Media (N = 6)	5 (83 %)	1 (17 %)	0 (0 %)	6 (100 %)
Baja (N = 19)	0 (0 %)	0 (0 %)	19 (100 %)	19 (100 %)
Total (N = 66)	38 (58 %)	8 (12 %)	20 (30 %)	66 (100 %)

En la dimensión de valores, la práctica docente se fortalece significativamente en contextos de mayor educación intercultural. Los resultados dan cuenta de que la docencia intercultural promueve el respeto, la empatía y el compromiso ético hacia la diversidad cultural.

Tabla 5. Nivel de educación intercultural y práctica docente en la dimensión interpersonal

Nivel de educación intercultural	Práctica docente alta	Práctica docente media	Práctica docente baja	Total
Alta (N = 41)	19 (46 %)	22 (54 %)	0 (0 %)	41 (100 %)
Media (N = 6)	5 (83 %)	1 (17 %)	0 (0 %)	6 (100 %)
Baja (N = 19)	0 (0 %)	1 (5 %)	18 (95 %)	19 (100 %)
Total (N = 66)	24 (36 %)	24 (36 %)	18 (27 %)	66 (100 %)

La práctica docente en la dimensión interpersonal se muestra más alta en los grupos con mayor educación intercultural. Esto refleja relaciones pedagógicas más horizontales, diálogo activo y reconocimiento de la diversidad como elemento de cohesión y aprendizaje compartido.

Tabla 6. Correlación entre educación intercultural y práctica docente (Rho de Spearman)

Dimensión de la práctica docente	Rho de Spearman (ρ)	Nivel de significancia	Interpretación
General	0,894	p < 0,05	Relación positiva y significativa
Institucional	0,776	p < 0,05	Relación directa y significativa
Didáctica	0,64	p < 0,05	Relación directa y significativa
De valores	0,788	p < 0,05	Relación directa y significativa
Interpersonal	0,687	p < 0,05	Relación directa y significativa

Los coeficientes de Spearman confirman relaciones positivas y significativas entre la educación intercultural y cada una de las dimensiones de la práctica docente. Las correlaciones más fuertes se observan en las dimensiones institucional y de valores, lo que resalta la influencia estructural y ética de la interculturalidad en la práctica pedagógica.

6. Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian una relación directa y significativa entre el nivel de educación intercultural y la práctica docente en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público «Benigno Ayala Esquivel» de Cangallo, Ayacucho. Los hallazgos coinciden con antecedentes internacionales como los de Lechón (2021) y Ávila (2020), quienes destacan que la formación docente en contextos interculturales debe fortalecer la comprensión de la identidad cultural, las tradiciones locales y la convivencia, así como promover la integración de saberes comunitarios y académicos. En concordancia, los resultados de este estudio muestran que los estudiantes con mayor nivel de educación intercultural perciben una práctica docente más alta en todas las dimensiones evaluadas, con lo que resulta evidente la pertinencia de una formación centrada en la interculturalidad como eje de la docencia.

En lo que concierne a la dimensión institucional, los datos revelan que la práctica docente alcanza niveles altos entre los grupos con mayor educación intercultural. Este hallazgo se alinea con el trabajo de Zavala (2023), quien subraya que la implementación efectiva de la política de EIB depende de una sólida formación del profesorado. La correlación positiva y significativa encontrada en esta dimensión ($\rho = 0,776$, $p < 0,05$) refuerza la idea de que las instituciones de educación superior que incorporan la interculturalidad en su gestión y cultura organizacional contribuyen a fortalecer la planificación pedagógica, la coordinación entre docentes y la calidad educativa global.

Respecto a la dimensión didáctica, los resultados indican que los enfoques interculturales facilitan metodologías activas, contextualizadas y sensibles a la diversidad, tal como lo sugiere Ramírez (2021) al enfatizar la importancia del diálogo de saberes entre conocimientos tradicionales y académicos. La correlación positiva y significativa en esta dimensión ($\rho = 0,640$, $p < 0,05$) evidencia que los docentes formados en interculturalidad desarrollan competencias para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y pertinentes, mejorando la comprensión y participación de los estudiantes en entornos multiculturales.

En cuanto a la dimensión de valores, los hallazgos muestran un fortalecimiento notable de la práctica docente en contextos de mayor educación intercultural

($\rho = 0,788$, $p < 0,05$). Esto revela que la formación docente intercultural contribuye significativamente a la consolidación de valores como el respeto, la empatía y el compromiso ético hacia la diversidad cultural, corroborando los principios planteados por Piero y Merma (2021). Los resultados sugieren que la educación superior debe promover la integración de la interculturalidad no solo como contenido académico, sino también como eje ético y axiológico de la formación profesional docente.

La dimensión interpersonal también da cuenta de una relación positiva entre educación intercultural y práctica docente ($\rho = 0,687$, $p < 0,05$); se destaca que los docentes con mayor formación intercultural establecen relaciones más horizontales y colaborativas con los estudiantes, en tanto fomentan un diálogo activo y el reconocimiento de la diversidad como elemento central del aprendizaje compartido. Estos resultados concuerdan con lo planteado por Borda (2022), quien resalta que la falta de formación inicial sobre interculturalidad puede limitar la capacidad del docente para articular saberes culturales y académicos y, así, afectar la calidad de la interacción pedagógica.

En términos generales, la correlación global ($\rho = 0,894$, $p < 0,05$) confirma que la educación intercultural tiene un impacto significativo y positivo sobre la práctica docente en todos sus niveles y dimensiones. Este hallazgo respalda los objetivos de la formación docente intercultural en educación superior, los cuales buscan preparar profesionales capaces de reconocer la diversidad cultural, integrar saberes locales y académicos, desarrollar competencias socioemocionales y éticas, y actuar como mediadores culturales y agentes de cambio social.

En síntesis, los resultados de esta investigación confirman que una formación docente orientada a la interculturalidad no solo fortalece la práctica pedagógica, sino que también contribuye a la construcción de una educación inclusiva, equitativa y democrática. La educación superior desempeña un papel fundamental al proporcionar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para que los futuros docentes puedan mediar entre culturas, promover el diálogo de saberes y consolidar entornos educativos donde la diversidad cultural sea reconocida y valorada como un recurso esencial para el aprendizaje y la cohesión social.

7. Conclusiones

Se confirmó una relación positiva y significativa entre la educación intercultural y la práctica docente ($\rho = 0,894$; $p < 0,05$), lo que demuestra que la formación intercultural incide directamente en la calidad pedagógica.

Las dimensiones institucional y de valores presentan las correlaciones más altas, lo que evidencia que la interculturalidad fortalece tanto la cultura organizacional de las instituciones educativas como los principios éticos que guían la docencia.

La dimensión didáctica muestra que los docentes con mayor nivel de educación intercultural aplican metodologías activas, contextualizadas y sensibles a la diversidad, con lo que mejoran el aprendizaje y la participación estudiantil.

En la dimensión interpersonal, la educación intercultural fomenta relaciones horizontales, comunicación empática y un clima de aula basado en el respeto y la cooperación.

En conjunto, los hallazgos confirman que la educación intercultural no solo es un principio normativo sino también una estrategia transformadora para el ejercicio docente y la construcción de escuelas más inclusivas y equitativas.

8. Recomendaciones

Fortalecer la formación docente intercultural en los programas de educación inicial, primaria y superior, integrando módulos de reflexión ética, metodologías activas y gestión de la diversidad.

Promover la institucionalización de la interculturalidad en los proyectos educativos institucionales (PEI), con acciones concretas en gestión, currículo y convivencia escolar.

Desarrollar comunidades de aprendizaje intercultural entre docentes para compartir experiencias pedagógicas contextualizadas y fortalecer el enfoque colaborativo.

Incorporar la evaluación de la competencia intercultural docente como indicador de calidad educativa en las políticas del MINEDU.

Ampliar futuras investigaciones hacia diseños mixtos o longitudinales que exploren el impacto de la interculturalidad en el rendimiento estudiantil y la innovación pedagógica.

Referencias

- Ávila, P. (2020). Propuesta pedagógica basada en educación intercultural con estudiantes indígenas en contextos urbanos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 35(2), 45-62.
- Borda, J. (2022). Concepciones docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Apurímac. *Revista Peruana de Educación*, 10(1), 75-92.
- Lechón, M. (2021). Programa de formación complementaria en educación intercultural para docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 101-120.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2018). *Marco del buen desempeño docente*. MINEDU.
- Piero, R. y Merma, J. (2021). *Fundamentos de educación intercultural en la formación docente*. Editorial Académica Andina.
- Ramírez, C. (2021). Interculturalidad y práctica educativa en comunidades indígenas latinoamericanas: un estado del arte. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(3), 35-52.
- Zavala, D. (2023). Diálogo intercultural y política de Educación Intercultural Bilingüe en docentes de Satipo. *Revista de Políticas Educativas del Perú*, 5(2), 59-78.
- Zúñiga, A. y Mallet, J. (1997). *Educación intercultural: identidad y diversidad cultural*. Editorial Universitaria.

Reseñas de autoras y autores

.....



Alcarraz Carbajal, Bibiano

Es doctor en Educación, Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, egresado de la Segunda Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Biología, con título de Segunda Especialidad en Educación Bilingüe Intercultural, Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de Biología-Química y Bachiller en Ciencias de la Educación y con estudios de Posdoctorado en Epistemología e Investigación Científica en la Universidad Autónoma de Chiapas y el Instituto de Investigaciones Científicas y Educativas de México.



Se desempeña como docente investigador, destacándose por la publicación de artículos y materiales académicos orientados al aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, la cultura de género y la competencia intercultural. Sus aportes incluyen propuestas de innovación didáctica y narrativas autobiográficas con enfoque formativo. Ha desarrollado procesos de formación continua para docentes y ejercido la docencia universitaria, además de laborar en instituciones de Educación Básica y en programas de Formación Inicial Docente. Actualmente, es docente estable en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle», en el área de Práctica e Investigación Educativa.

Arone Espinoza, Fredy Emiliano



Respetado educador, maestro con amplia experiencia en formación docente. Cursó sus estudios primarios y secundarios en la Gran Unidad Escolar «Mariscal Cáceres» de Ayacucho. Posteriormente, estudió en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, donde obtuvo el título de Licenciado en Educación Primaria. De igual manera, realizó una Maestría en Educación con mención

en Gestión Educacional en la misma universidad. Recientemente culminó sus estudios de Doctorado.

Mediante una Segunda Especialidad en la Universidad Nacional de Huancavelica en Educación Rural Intercultural Bilingüe, amplió su perfil académico y profundizó su experiencia en áreas específicas de la práctica educativa con enfoque intercultural. En el ámbito profesional, se desempeña como Director General de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Benigno Ayala Esquivel», en la provincia de Cangallo, región Ayacucho. Desde este cargo, lidera procesos de mejora continua e innovación de la institución, en la búsqueda de la excelencia académica de los futuros docentes.

Bellido Miranda, Gideón

Educador e investigador especializado en el desarrollo y gestión de la calidad educativa. Cuenta con formación de Posgrado en Maestría con mención en Evaluación y Medición de la Calidad Educativa, Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Gestión Pública y Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad. Así mismo, posee una Segunda Especialidad en Formación Docente, Políticas Educativas y Didáctica de la Investigación en Entornos Virtuales, y múltiples especializaciones y diplomados en Investigación Pedagógica, Políticas de Desarrollo Educativo Regional, Gestión Educativa. Actualmente, es aspirante a la Maestría en Tecnología Educativa y Competencias Digitales en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).



Cuenta con amplia experiencia como capacitador docente y consultor educativo, habiendo sido consultor del eje de Educación de UNICEF y en la formulación del Proyecto Educativo Regional.

En actualidad, se desempeña como docente estable en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho.

Calsina Jove, Agustín Moisés



Su trayectoria profesional se ha desarrollado íntegramente en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público «Nuestra Señora de Lourdes», en el que ha destacado por su sólido compromiso con la formación docente. Desde el año 2000 ejerce como docente nombrado, función que constituye la base de su carrera institucional y académica. Posteriormente, asumió cargos de liderazgo en diversas etapas, en los que demostró capacidad de gestión y vocación de servicio educativo.

Desde 2023, se desempeña como Jefe de la Unidad de Formación en Servicio, donde ha liderado procesos de actualización y capacitación docente y ha contribuido de manera significativa al fortalecimiento institucional y al desarrollo profesional del magisterio.

Contreras Conovilca, Máximo

Profesional de origen Quechua, actual docente de Investigación y Lengua Indígena u Originaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, con estudios superiores de Pregrado en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Posgrado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), mención Docencia Universitaria para el grado académico de Maestro y en la mención Ciencias de la Educación para el grado académico de Doctor, con Segunda Especialidad en Educación Bilingüe Intercultural en la Universidad Néstor Cáceres Velázquez de Puno y de Maestría en la mención Educación Intercultural Bilingüe y Gestión Educativa en la misma universidad. Tiene una amplia experiencia profesional en capacitación docente en Educación Intercultural Bilingüe.



Flores Macotela, Ebacio Neón

Realizó sus estudios de Educación Primaria en la Escuela N.^º 24044 de Santiago de Vado y los estudios de Educación Secundaria en el Colegio Nacional «Perpetuo Socorro» de Puquio.

Cursó estudios superiores en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se tituló como Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad en Historia y Geografía (1983-1988).



Obtuvo la Segunda Especialidad en Educación Rural Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional de Huancavelica (2009), la Maestría en Gestión de la Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2011) y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta (2016).

En la actualidad, se desempeña como docente estable en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes» de Ayacucho.

Jaime Ramos, Jovana



Es Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Cuenta con título de Segunda Especialidad en Educación Bilingüe Intercultural, además de ser profesora de Educación Primaria Bilingüe Intercultural y Bachiller en Ciencias de la Educación. Su formación se orienta al fortalecimiento de la educación intercultural y el desarrollo profesional docente.

Ha desarrollado una amplia trayectoria profesional en distintos niveles del sistema educativo, desempeñándose como docente de Educación Básica, formadora de maestros en programas de capacitación y asumiendo cargos

de gestión escolar, entre ellos el de Directora en instituciones educativas. Así mismo, ha ejercido la docencia en instituciones de Educación Superior Pedagógica orientadas a la formación inicial docente. En la actualidad, se desempeña como docente en la Institución Educativa N.^o 38927/Mx-P de Matará, en el distrito de Acocro, Huamanga.

Pérez Romero, Flor



Estudiante egresada de la EESPP «José Salvador Cavero Ovalle» del programa de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Su vida ha sido un camino de constante aprendizaje, guiado por el amor hacia la niñez, la cultura y la educación. Desde sus primeras experiencias comprendió que ser docente no significa solo enseñar, sino también acompañar, escuchar y sembrar esperanza en cada niño y niña. La Educación Inicial le permitió descubrir la magia de los primeros aprendizajes, donde cada gesto, palabra y sonrisa tiene el poder de transformar vidas.

Como futura docente de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, asume el compromiso de valorar y fortalecer la identidad cultural y lingüística de sus pueblos. Busca que su labor sea un puente entre la sabiduría ancestral y la educación moderna, promoviendo que cada niño y niña crezca orgulloso de su lengua, su cultura y su comunidad. Cree firmemente que educar en la diversidad es educar para la vida, y que cada experiencia compartida en el aula es una semilla que florecerá en el futuro del Perú. Su vocación se nutre del respeto, la empatía y el amor por enseñar, porque en cada niño y niña encuentra una razón más para seguir construyendo un país con equidad, justicia y esperanza.

Reyes Araujo, Wilber Antonio

Es natural de Huanta. Hizo sus estudios primarios en la escuela «San Ramón» y la secundaria en el colegio «González Vigil» de su ciudad natal. Estudios superiores en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta, Magíster y Doctor en Ciencias de la Educación por la misma universidad; educador y docente, con veinte años de experiencia en Educación Superior y Posgrado en el área de Gestión Educativa e Investigación.



Director General de la Escuela de Educación Superior Pedagógica «José Salvador Cavero Ovalle» por cuatro periodos; ex-Director de Gestión Pedagógica de la UGEL Huanta; formador tutor del Programa de Especialización en EIB, por el Pedagógico de Monterrico, Gestión Educativa con liderazgo pedagógico desarrollado por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; docente de Posgrado en las Escuelas de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Evaluador externo del SINEACE, de escuelas de educación superior y de universidades.

Sánchez Cuenca, Miguel Eduardo



Cursó sus estudios superiores entre los años 1978 y 1984 en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. El año 1985 fue nombrado en el Colegio Nacional «María Auxiliadora» de la ciudad de Huanta, Ayacucho. En 1987 comenzó a trabajar en el Instituto Tecnológico de Huanta; al siguiente año pasó al Instituto Superior Pedagógico Público «José Salvador Cavero Ovalle» de Huanta, en el cual trabajó hasta el año 1998.

El año 1999 fue nombrado en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública «Nuestra Señora de Lourdes», donde trabaja hasta la actualidad. En el transcurso de su estadía en esta Escuela ha trabajado en diversas instituciones

superiores, como la Universidad de San Cristóbal de Huamanga, la Universidad Alas Peruanas, la Universidad Particular de Ciencia e Informática (UPCI) y otras. También logró el grado de Maestría en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en la mención de Docencia Universitaria.

Urpi Romaní, Lidia



Estudiante egresada de la EESPP «José Salvador Cavero Ovalle», del Programa de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Desde pequeña su vida ha estado marcada por el amor a la infancia, la cultura y las raíces quechucas que le enseñaron a mirar el mundo con respeto y sensibilidad. Ha recorrido un camino de esfuerzo y aprendizaje constante, guiada por el deseo profundo de aportar a la educación desde el corazón y con un compromiso genuino con las nuevas generaciones. Cada paso ha sido una construcción de sueños, de identidad y de esperanza.

Su trayectoria profesional culmina con orgullo como profesora de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, una vocación que une su pasión por enseñar con el respeto por la diversidad cultural y lingüística del Perú. Ser maestra EIB es más que una profesión: es un compromiso con el alma de los pueblos, una entrega diaria para sembrar amor por la lengua, la cultura y el conocimiento en los niños y niñas que representan el futuro de nuestra nación.



tarea

AXIS



Brot
für die Welt

ISBN: 978-612-99253-0-1

A standard linear barcode representing the ISBN number.

9 786129 925301