

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis para optar por el Título Profesional de Licenciado en Psicología con mención en
Psicología Educacional

Autor:

GUSTAVO MARTÍN CÁCEDA RAVELO

Asesora:

MARÍA ANGÉLICA PEASE DREIBELBIS

Lima, 2019

Agradecimientos

A mi mamá y mi papá, por todo su apoyo (para esta investigación y todos los aspectos de mi vida), su amor incondicional y su ejemplo, pues no conozco dos personas más cariñosas, trabajadoras y dedicadas.

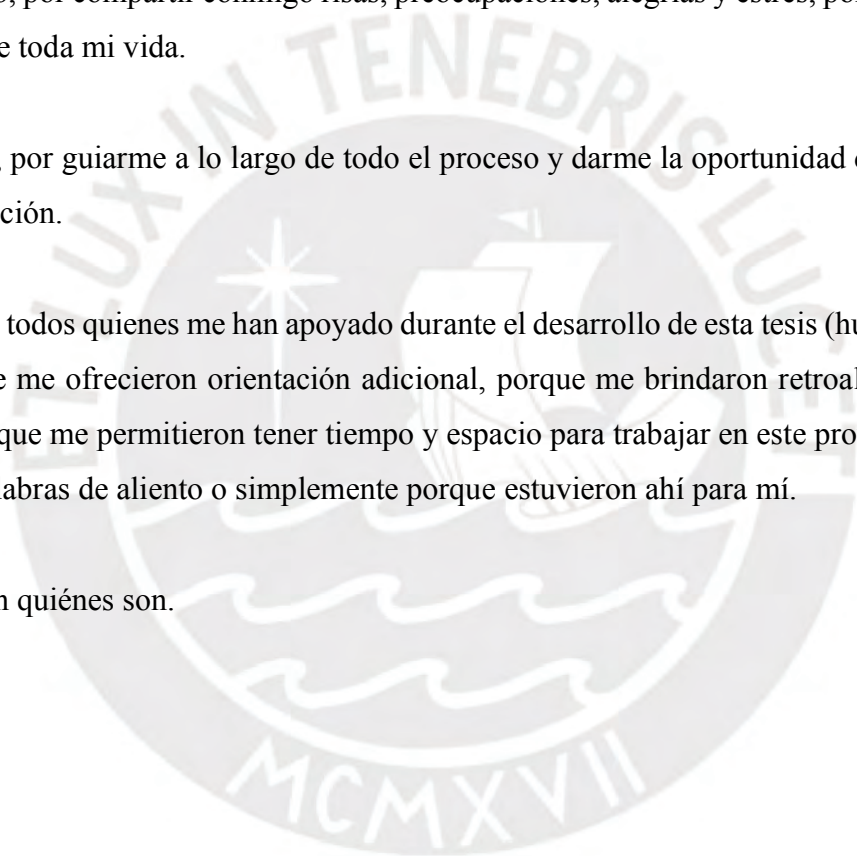
A mis abuelos, por ser dos pares más de mamá y papá, por ofrecer el mismo amor que ellos y ser mi fuerza cuando no la tenía.

A mi hermano, por compartir conmigo risas, preocupaciones, alegrías y estrés, por ser mi mejor amigo durante toda mi vida.

A mi asesora, por guiarme a lo largo de todo el proceso y darme la oportunidad de desarrollar esta investigación.

Finalmente, a todos quienes me han apoyado durante el desarrollo de esta tesis (humanos o no), ya sea porque me ofrecieron orientación adicional, porque me brindaron retroalimentación y consejos, porque me permitieron tener tiempo y espacio para trabajar en este proyecto, porque me dieron palabras de aliento o simplemente porque estuvieron ahí para mí.

Ustedes saben quiénes son.



Resumen

Creencias docentes sobre la Educación Intercultural en la educación superior

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las creencias de los docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana acerca de la Educación Intercultural. Con este fin, se desarrolló un estudio cualitativo en el que se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, tres con docentes de primeros ciclos de cursos de ciencias y tres con docentes de primeros ciclos de cursos de letras. Se exploraron las creencias respecto a la cultura, la diversidad cultural, la interculturalidad, la Educación Intercultural (EI), su rol en la educación superior y las prácticas docentes que implicaría. La información recolectada fue analizada mediante un análisis temático de tipo convencional. Los resultados muestran que, aunque comparten creencias similares sobre la cultura, los docentes presentan creencias distintas respecto a la relevancia de la EI en la educación superior. Sin embargo, todos coinciden respecto a la importancia de prácticas docentes relacionadas a la EI. Esto puede deberse a que los docentes no identifican situaciones de interculturalidad como tales, por lo cual ven estas prácticas como parte de las funciones de la labor docente. Se discute las implicaciones de los resultados y se formulan recomendaciones para investigaciones futuras.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación Intercultural, Educación superior, Creencias docentes, Prácticas docentes.

Abstract

Teacher beliefs about Intercultural Education in higher education

The present study explores teachers' beliefs about Intercultural Education in a private college institution. A qualitative study was designed where six teachers of freshman classes (three of science classes and three of humanity classes) were interviewed. The interviews explored beliefs about culture, cultural diversity, interculturality, Intercultural Education (IE), its role in higher education and the teaching practices it implies. The information gathered was analyzed through a conventional thematic analysis. Results show that teachers hold very different beliefs regarding the relevance of IE in higher education; still, all participants believe in the relevance of intercultural teaching practices. This can be explained due to teachers lack of recognition of intercultural classroom situations as such, thus they understand teaching practices required to handle them as part of the ordinary. Implications of these results and recommendations for future investigations are discussed.

Key words: Interculturality, Intercultural Education, Higher education, Teacher beliefs, Teaching practices.

Tabla de contenido

Creencias docentes sobre la Educación Intercultural en la educación superior	1
Educación superior y diversidad	1
Cultura e interculturalidad	2
Educación Intercultural	4
Educación Intercultural en el Perú	6
Educación Intercultural en educación superior	7
Experiencias de Educación Superior Intercultural	8
El rol docente y las creencias	10
Creencias sobre Educación Intercultural	12
Método	15
Participantes	15
Técnicas de recolección de información	16
Procedimiento	17
Análisis de la información	18
Resultados y Discusión	19
Creencias respecto a la cultura	19
Creencias respecto a la diversidad	22
Creencias respecto a la Educación Intercultural	26
Práctica docente enfocadas a la EI en educación superior	32
Análisis intrasujeto	36
Conclusiones	37
Referencias	41
APÉNDICES	47
APÉNDICE A	49
APÉNDICE B	50
APÉNDICE C	52

Creencias docentes sobre la Educación Intercultural en la educación superior

Educación superior y diversidad

La educación superior en el Perú se encuentra en un periodo crítico. El crecimiento de la demanda por capital humano especializado en las industrias de Latinoamérica genera una necesidad en la población por acceder a la educación superior (Schwartzman, 1993; Rezaval, 2009; Figallo, 2015; Mato, 2018). Como respuesta, la cantidad de universidades e institutos técnicos ha incrementado. Vega y Vega (2016) señalan que el número de universidades privadas en el país aumentó de 76 a 91 en solo cuatro años, mientras que las universidades públicas aumentaron de 44 a 51 en solo uno. Del mismo modo, hay un aumento en la tasa de matrícula a instituciones de educación superior, en una tasa anual de 6.6%, desde el 2010.

El crecimiento del acceso a la educación superior que Vega y Vega (2015) identifican en el Perú, ocurre en Latinoamérica en general (Aguila, 2005; Garbanzo, 2012). Figallo (2015) señala que el Perú está transitando de un modelo de educación superior de élite a uno de masas. Según Trow (1974), la educación superior de masas ocurre cuando la tasa bruta de matrícula se encuentra entre 16% y 50% y se caracteriza por una multiplicación rápida de la matrícula para ofrecer mayor aceptación de estudiantes, quienes poseen más facilidades para ingresar al sistema. Con una tasa bruta de 30.7% (INEI, 2018), el Perú se encuentra dentro de esta categoría.

Esta masificación de la educación superior en Latinoamérica ha llevado a un incremento de la variedad cultural dentro de las instituciones, variedad ya de por sí numerosa en el contexto nacional (Rezaval, 2009; Lemaitre, 2018). Como mencionan Zavala y Córdova (2010), las poblaciones que previamente no tenían acceso a la educación superior se encuentran de pronto en un contexto académico para el cual no se encuentran preparados, ya que ocurre un desajuste entre la cultura de origen y la cultura académica a la cual se insertan. Dicha cultura académica es definida por Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas (2007) como:

“(…) un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado”. (p. 256).

Milicic et al. (2007) plantean que la cultura académica modera la forma como los docentes observan su trabajo y sus estudiantes, ya que se espera que se adapten a los requerimientos académicos de la institución educativa. Por lo tanto, los estudiantes de una universidad tendrían que adaptarse a la cultura académica para afrontar las demandas de este

contexto, independientemente de su cultura de origen. Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini (2004) plantean que el capital cultural, es decir, el grado de familiaridad que una persona posee con la cultura dominante, presentarán mejor adecuación al contexto académico.

Diversos autores consideran que la diversificación del alumnado tiene efecto en la calidad de la enseñanza. Aguila (2005) señala que el sistema educativo debe enfrentarse a nuevas necesidades nacidas de la masificación, las cuales requieren modificaciones radicales en la conceptualización de la educación superior. Del mismo modo, para Schwartzman (1993), estas necesidades se combinan con el incremento de gastos e inversión necesarios para mantener un sistema de educación superior, lo cual dificulta el control de la calidad. La dificultad para el aseguramiento de la calidad lleva a Trow (1974) y Figallo (2015) a plantear que un sistema de educación superior masificado debería presentar estándares académicos más flexibles.

Ya que el acceso a la educación universitaria se masifica, personas provenientes de diferentes culturas se vuelven compañeros de estudios. Por lo tanto, en el contexto actual de la educación superior en el Perú, las universidades se vuelven espacios de encuentro cultural. Para entender esta diversidad, debemos preguntarnos, ¿qué es la cultura?

Cultura e interculturalidad

Entre los aspectos que conforman la diversidad, se encuentra la cultura. Desde la psicología, la cultura es entendida por diversos autores como un sistema que se crea y modifica de manera interactiva con el ser humano y la sociedad. Heine (2016) considera que es un conjunto de información adquirida por medio del aprendizaje social de otros miembros de la especie, la cual afecta y modifica la conducta de dicho individuo de manera directa.

Para Heine (2016) y Esteban (2010), la cultura tiene un ciclo de interacción continuo con la mente, en el cual ambos se construyen y modifican mutuamente. Esto se debe a que la cultura, como lo plantea Valsiner (2000), es en sí misma un mediador del aprendizaje, por lo que esta constituye un conjunto de herramientas semióticas que moldean la interacción del individuo y su ambiente.

Según Cole (1998), la mediación de la cultura entre el ser humano y la realidad se da por medio de artefactos culturales. Estos artefactos consisten en aspectos del mundo material que forman parte de la realidad con la cual interactúa el sujeto y que han sido modificados al ser utilizados o incluidos en las acciones orientadas a metas de los seres humanos. En otras palabras, todo elemento del ambiente con el que los seres humanos hayan interactuado

directamente con un fin, obtiene un significado y un propósito relativo a la perspectiva de estos. Al ocurrir esto, los artefactos adquieren dos propiedades: son materiales al existir en la realidad y son ideales al estar representados de manera simbólica en la mente humana.

Los planteamientos de Cole parten de las ideas de Vigotsky (Daniels, Cole y Wertsch, 2007), quien plantea que otorgar significados a los instrumentos o aspectos de la realidad es parte del principio de significación. Esta significación es planteada como la diferencia principal entre el comportamiento humano y el de otros seres vivos. Al interactuar con la realidad y asignar significados, los seres humanos empiezan a generar señales con las cuales puede comunicar esta percepción e intencionalidad de la realidad a otros. De este modo, se construye el lenguaje, el cual permitirá la adquisición de la información cultural, aquella que se construyó a partir de la significación de los artefactos.

En este sentido, Vigotsky (2000) plantea que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a partir de cuatro leyes que permiten la interiorización progresiva de la información cultural. La primera es la mediación, referida a la transición de las formas naturales a formas de comportamiento cultural. La ley de sociogénesis consiste en el paso de comportamientos sociales a comportamientos individuales. En tercer lugar, el crecimiento interno se refiere a dar el paso de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico, al realizar actividades de forma personalizada. Por último, la ley de realización y adquisición consiste en realizar acciones de manera voluntaria en función a los esquemas culturales interiorizados.

La información cultural interiorizada va a influenciar en la forma como se percibe e interactúa con el mundo. Rogoff y Gutiérrez (2011) identifican que las diferentes maneras como los seres humanos aprenden son influenciadas por factores culturales. En relación a lo planteado por Vigotsky, se observa que los signos y significados otorgan características únicas a las culturas, por lo cual el procesamiento de la información es diferente. Sin embargo, las autoras señalan también que esta diferencia puede traer problemas para los miembros de una cultura minoritaria, ya que sus formas pueden ser consideradas deficientes por la cultura dominante. Por lo tanto, es necesario analizar cómo interactúan las culturas entre sí.

En un contexto como el peruano, las culturas se relacionan de formas diversas. Heise, Tubino y Ardito (1994) plantean que existen tres tipos de relaciones entre culturas, basadas en el grado de estima que un grupo cultural se tenga a sí mismo. En una relación de subestimación, un grupo cultural es sometido hasta el punto de la dependencia de otros, llevando a una asimilación. Por el contrario, la sobreestimación de un grupo cultural lleva a etnocentrismo, al encerrarse dentro de su propio contexto y negarse a interactuar con otros grupos. Sin embargo,

cuando se da una estima balanceada, el grupo cultural está abierto a relaciones con otros, manteniendo su propia identidad asegurada. Una relación basada en estima balanceada lleva a una comunicación intercultural.

La interculturalidad, para Solis (2001), es una conducta cultural que implica saber desempeñarse en la interacción de encuentro con individuos pertenecientes a otras culturas. Similarmente, Tubino (2004) considera que la interculturalidad se acerca más a una actitud que a un concepto. En este sentido, Mato (2009) propone que la interculturalidad implica el reconocimiento de diferencias y semejanzas a un nivel más profundo durante la interacción constante de las culturas en cuestión, de modo que se va construyendo diferentes formas de equidad. Estas perspectivas entienden a la interculturalidad como una conducta ideal. Sin embargo, Ansión (2007) plantea que el concepto de interculturalidad debe ser entendido en su nivel más descriptivo antes de orientarse a proyectos. Para este autor, la interculturalidad es un hecho de la realidad, refiriéndose a ella como la relación entre personas que comparten culturas diferentes, la cual se da constantemente a lo largo de la historia al encontrarse grupos con orígenes culturales distintos. Como resultado, ya sea que se dé una interacción pacífica o agresiva, se realiza un proceso de aprendizaje en los grupos involucrados, el cual modifica y transforma su propia cultura (Ansión, 2007).

Sea que se conciba a la interculturalidad como actitud, como relación de estima o como hecho de la realidad, la interacción entre grupos culturales es la que define al contexto intercultural. Esta interacción reconoce la importancia de la perspectiva del otro y ayuda a distinguir la interculturalidad del concepto de multiculturalidad, entendido como la convivencia pacífica entre culturas con los mismos derechos que residen en un solo espacio geográfico, pero con interacciones limitadas (Cuenca y Ramirez, 2015). Se podría argumentar, entonces, que la multiculturalidad se basa en el respeto, mientras que la interculturalidad se basa en el diálogo (Etxeberria, 2001).

Educación Intercultural

Según Valsiner (2000), los procesos mentales de mediación de la cultura planteados por Vigotsky (2000) pueden orientarse a las acciones de instituciones orientadas al cumplimiento de metas, por ejemplo, en las instituciones de educación formal, dedicadas a la formación de ciudadanos (Orozco et al., 2009). En este ámbito, la interculturalidad se traduce en la Educación Intercultural. Aguado (1999) explica que la Educación Intercultural es un enfoque educativo que consiste en el diseño e implementación de programas y prácticas educativas con

el objetivo de mejorar las condiciones de poblaciones minoritarias, al ofrecer oportunidades de aprendizaje basadas en su contexto cultural, y preparar y sensibilizar a los miembros de la cultura dominante para aceptar a miembros de otras culturas.

Al respecto, Forero, Andrés y García (2007) sostienen que la Educación Intercultural necesariamente abarca a los grupos mayoritarios, con el fin de prepararlos para el encuentro intercultural. Al aislar a los estudiantes de la cultura dominante del resto, quienes podrían poseer identidades culturales diversas, no se lograría que estos estudiantes interactúen con otras visiones del mundo, ocasionando una visión de la interculturalidad desligada de la realidad (Zavala, Cuenca y Córdoba, 2005).

Leiva (2017) por su parte, plantea que uno de los objetivos de las propuestas de Educación Intercultural es poder afrontar las situaciones de conflicto en un encuentro cultural, por lo cual se concibe como un reconocimiento mutuo entre individuos o grupos culturalmente distintos de sus emociones en el momento, así como el reconocimiento de su propio lugar en su cultura y su relación con el resto. En la práctica, Leiva (2017) propone que se deben realizar procesos educativos interculturales, los cuales consisten en actividades que buscan resaltar factores involucrados en los encuentros culturales, como aspectos comunes y relaciones interpersonales.

Existen diversos intentos de aproximación a la Educación Intercultural desde la educación superior. En México, existe una red de universidades interculturales, dedicadas a implementar la Educación Intercultural a nivel nacional (Ávila, 2010). Se observa que tienen un alcance limitado debido a confusiones en el concepto de interculturalidad y una equivalencia de la misma con una “educación indígena” (Mateos y Dietz, 2016). Por ejemplo, Forero et al. (2007) observan que las universidades en comunidades indígenas operan bajo modelos interculturales, pero que esto resulta insuficiente para combatir la desigualdad, ya que el enfoque de la Educación Intercultural debe usarse en las poblaciones mayoritarias para asegurar la calidad de la interacción intercultural.

En Europa y Estados Unidos, esta educación es llamada la *multicultural education*, o educación multicultural. Aunque la multiculturalidad puede entenderse como un respeto distante y sin diálogo (Etxeberria, 2001), Banks (2009) entiende la educación multicultural de un modo más cercano a la Educación Intercultural. Para él, la escuela intercultural debe concebirse como una microcultura, la cual se ve afectada no solo por su propia organización, sino también por la cultura de los estudiantes y docentes. Por lo tanto, esta microcultura tiene como objetivo establecer normas, valores y otros aspectos que permitan el encuentro

intercultural; es decir, que los estudiantes y docentes aprendan de la cultura del otro y utilicen lo que han aprendido para adaptar la microcultura y ofrecer la mejor educación posible.

Según Banks (2016), esta educación tiene cinco dimensiones: la integración de contenidos en la cultura del estudiante, una pedagogía equitativa que se adapta a las necesidades del alumno, un apoyo constante de los docentes a la construcción del conocimiento del alumno, un sistema educativo que empodere a los miembros de diferentes culturas y la reducción del prejuicio por medio de la participación de grupos mayoritarios en este sistema educativo. De este modo, se intenta cumplir con la integración cultural de los actores educativos.

Otro de los enfoques, utilizado principalmente en Estados Unidos, es el llamado *minority education*, o educación de minorías. Consiste en dar especial atención a poblaciones minoritarias que no presentan las mismas condiciones que las poblaciones mayoritarias (Ogbu, 1990). Tanto en Estados Unidos (Ogbu, 1990) como en China (Wang y Zhou, 2003), el enfoque se desarrolla de forma explícita en la educación básica.

Educación Intercultural en el Perú

En el Perú, la interculturalidad no se consideró dentro del ámbito educativo hasta la década de los 80 (Walsh, 2005). Trapnell y Zavala (2013) señalan que, entre los años 40 y 60, se inició el proyecto educativo indigenista, el cual utilizaba discursos como herramienta para asimilar la cultura predominante, y así “civilizar al indio”. Esto implicaba un modelo de educación bilingüe de transición, donde se usaba la lengua materna del estudiante con el fin adoptar al castellano (Trapnell y Zavala, 2013).

En 1972, se llevó a cabo la Ley de Reforma Educativa, la cual resalta la importancia de la educación en el desarrollo del Estado, así como la construcción de una identidad nacional que acepte y reconozca la variedad cultural del país (Oliart, 2013). Ese mismo año, se formula la Política de Educación Bilingüe, la cual planteaba la necesidad de respetar de respetar la realidad multilingüe nacional (Trapnell y Zavala, 2013). Pese al fin de la reforma durante los años 80, el discurso de revaloración de lo indígena y sus lenguas se mantuvo en los círculos de educadores, lo cual llevó a la formulación de dos propuestas para la educación indígena: bilingüe bicultural y bilingüe intercultural (Trapnell y Zavala, 2013).

Según Walsh (2010), el término “educación bilingüe cultural” ha evolucionado a partir de los planteamientos iniciales de “educación bilingüe bicultural”, el cual planteaba que la educación en la lengua materna y la lengua dominante permitiría al estudiante desarrollarse

como miembro de ambas culturas simultáneamente y de manera equitativa. Sin embargo, la complejidad de la experiencia intercultural lleva al abandono de este planteamiento, ya que no es posible para un individuo adoptar una cultura distinta en su totalidad (Walsh, 2015).

Hevia, Hirmas, Treviño, y Marambio (2005) identifican diversas políticas de esta índole en el Perú. La Política de Educación Bilingüe Intercultural nace en 1989, la cual puede considerarse como de “una vía”, al enfocarse sólo en la población indígena. La articulación entre sociedades, en lugar de la asimilación, se consolida en una política nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, entre 1991 y 1996. En base a la consulta pública, debates y encuentros sostenidos entre 1996 y el 2002, se formula la Política Nacional de Lenguas y Culturas en Educación, enfatizando una dimensión intercultural de mutuo conocimiento y aprender a convivir.

Burga, Hidalgo y Trapnell (2011) señalan la dificultad que existe para definir la Educación Intercultural Bilingüe o EIB de manera consensuada, pero argumentan que implica la enseñanza de estudiantes indígenas en función a un currículo orientado hacia su realidad cultural y la cultura occidental tanto en la lengua de origen como en la lengua dominante. En este sentido, el MINEDU (2016a) define la EIB como un planteamiento educativo orientado a formar a la población de diferentes comunidades y contextos culturales tanto en su lengua de origen como en la lengua dominante (el español), de modo que puedan desenvolverse en distintos escenarios sociales.

Educación Intercultural en educación superior

El plan de EIB propuesto por el MINEDU (2016a) no considera su implementación en educación superior. Aunque la interculturalidad aparece como uno de los principios fundamentales de la educación básica (MINEDU, 2016b), no se desarrolla una propuesta que vaya más allá de este contexto. La interculturalidad no ha sido reconocida como una realidad que debe ser manejada más allá de la educación básica. La Ley Universitaria (2014) plantea diferentes reformas educativas y reconoce a la universidad como un espacio de intercambio cultural, al establecer como principio el “pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión”. No obstante, no se elabora una propuesta que permita mantener este principio.

Del mismo modo, pese a la aceptación de la educación multicultural en países como Estados Unidos, Canadá, Australia e Inglaterra (Banks, 2016), esta no se ha visto replicado en la educación superior. La reforma de Bolonia, acuerdos entre los países de Europa sobre el

camino de la educación superior, se enfoca principalmente en la formación por competencias, limitando el enfoque cultural a la preservación de la identidad (Bolívar, 2007).

Cuenca y Ramírez (2015) plantean que, para reducir la brecha intercultural, se debe trabajar en dos niveles: la interculturalización de la universidad y la universalización de la interculturalidad. El primero de estos consiste en la aceptación de la interculturalidad en la institución educativa. Esto implica la creación de espacios de convivencia intercultural que fomenten la reformulación de los planes educativos y la construcción de una institución que permita balancear la interculturalidad con competencias y conocimientos occidentales. Lograr esto requiere sistemas de acceso equitativo para la población indígena, con acciones de apoyo políticas.

Para Cuenca y Ramírez (2015), la universalización de la interculturalidad es necesaria como complemento de la interculturalización, pues permitirá la construcción de una sociedad democrática y equitativa. Para lograr universalizar la interculturalidad, se requiere una serie de cambios significativos a nivel educativo, social y estatal. Es necesario que se acepte e integre la Educación Intercultural en la educación superior a nivel nacional y asegurarse que esta pueda efectivamente responder a las necesidades de los grupos minoritarios en desventaja.

A partir de esto, se puede afirmar que el respaldo del Estado es fundamental para el éxito de la Educación Superior Intercultural. Mato (2018) identifica que las experiencias de Educación Intercultural en universidades latinoamericanas suelen partir de iniciativas propias de aquellos institutos, actuado en autonomía para responder a las necesidades de su contexto. Sin embargo, las experiencias más exitosas se han dado en Chile y Argentina, donde el Estado adquiere un rol activo en la facilitación del acceso para poblaciones minoritarias.

Experiencias de Educación Superior Intercultural

En el Perú, se han desarrollado distintas experiencias que apuntan a una mayor equidad en la educación superior nacional. Por un lado, Olivera (2018) señala que se fundaron, entre el año 2000 y el 2010, cuatro universidades interculturales dentro del país: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIBAGUA), la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA) y la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ). Aunque estas universidades representan un gran avance en la integración de estudiantes de diversos perfiles culturales a la educación superior, Olivera señala que aun no se incorporan

criterios de interculturalidad en los procesos de evaluación realizados desde SUNEDU y SINEACE.

Por otro lado, Trapnell (2012) menciona dos proyectos para la formación intercultural de docentes: el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) y el proyecto de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC). Estos programas se centran en formar docentes de educación inicial bajo una perspectiva de EIB en comunidades específicas, con el objetivo de que ejerzan la docencia dentro de su propia comunidad. Ambos programas cuentan con espacios de reflexión sobre la cultura, la interculturalidad, el estado de la educación nacional y su propio rol, entre otros.

Adicionalmente, Olivera (2018) menciona que la mayoría de experiencias en el país se enfocan en brindar acceso a estudiantes de diferentes culturas en universidades. Por ejemplo, Rezaval (2009) identifica sistemas de becas y modalidades de admisión especial, con vacantes reservadas, para ciertos grupos minoritarios. Cortez (2009) y Tejada (2005; en Cuenca y Ramírez, 2015) identifican una de estas experiencias en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llamada Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía, empezando en 1999. Este enfoque limita la capacidad de inclusión de los alumnos, ya que no atiende posibles problemáticas nacidas del encuentro de culturas. En este sentido, Tejada (2005; en Cuenca y Ramírez, 2015) identifica que la frustración causada por el choque cultural y la falta de atención a necesidades no académicas llevó a que los estudiantes experimenten estrés y depresión y tiendan a desertar sus estudios.

Además, Rezaval (2009) analiza el programa Hatun Ñan para grupos históricamente marginados en la Universidad Nacional San Antonio de Abad de Cusco. Este programa presenta una visión un poco más completa de la Educación Intercultural y ofrece a los estudiantes talleres, capacitaciones y servicios de tutoría para mejorar su estadía. Sin embargo, la investigación de Zavala y Córdova (2010) resalta una de las principales dificultades que encontraron los alumnos indígenas: la literacidad académica. Como plantea Whorf (1956), esta literacidad se maneja con un lenguaje particular, el cual sigue la lógica de las lenguas usadas en culturas occidentales. Por otra parte, las lenguas indígenas conllevan una cosmovisión inherentemente diferente, ya que su lógica aprte de las necesidades impuestas por su contexto particular.

Al estudiar el programa Hatun Ñam, Zavala y Córdova (2010) identifican que dentro del sistema los problemas de estos estudiantes no se atribuyen a la barrera generada por lógicas de lenguaje distintas, sino a una deficiencia propia de individuos pertenecientes a culturas

distintas a la dominante. De este modo, dentro del sistema se justifica que estos alumnos sean rechazados y discriminados de diversas formas, ya sea de forma abierta y agresiva o en formas más sutiles, como la disminución de la exigencia académica.

La importancia del rol docente y las creencias de estos para la ejecución de acciones y políticas educativas se manifiesta en este caso. El programa Hatun Ñam, al ser una propuesta de Educación Intercultural, presenta procedimientos y reglamentos orientados a asegurar el desarrollo y bienestar de los estudiantes. Sin embargo, la ejecución de estos lineamientos fue afectada por el discurso oficial manejado por los docentes (Zavala y Córdova, 2010).

El rol docente y las creencias

Torres (2000) propone que una reforma educativa solo puede ser exitosa si se reconoce el rol del docente como agente de cambio. Esto se debe a que los docentes tienen el rol de encarnar el currículo y la propuesta pedagógica del Estado y su institución educativa en el aula. En este sentido, Goodson y Numan (2002) resaltan la importancia de conocer y comprender las posturas y posiciones de los docentes. A partir de su estudio de la vida y obra de un docente, lograron observar diversos movimientos contemporáneos educativos a través de la perspectiva de un agente de cambio. Concluyen que, al no considerar las perspectivas de los docentes durante el planteamiento de proyectos educativos, los docentes responderán en contra de tal reforma, ocasionando una crisis.

Un ejemplo se observa en el desmontaje de la Ley de Reforma Educativa del gobierno de Velasco. Cuenca (2014) señala que los magisterios y docentes fueron marginados durante la elaboración de la reforma, generando descontento. Como resultado, pese a aspectos de la propuesta que son considerados valiosos incluso hoy en día, el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) fue uno de los principales agentes en su erradicación.

Una manera particularmente importante de entender a los docentes es a través de sus creencias, en tanto éstas operan sobre las decisiones que son tomadas en el aula. Pajares (1992) caracteriza a las creencias como esquemas cognitivos que filtran la realidad. Estos esquemas siempre se encuentran interrelacionados. De manera similar, Richardson (1996) considera que las creencias son proposiciones asumidas como verdaderas y utilizadas como guías de acción. A diferencia de las actitudes, las cuales son predisposiciones aprendidas para afrontar situaciones, las acciones generadas por las creencias generan nuevas creencias.

Las creencias son a menudo comparadas con los constructos de conocimiento y concepciones. Pajares (1992) sugiere que la caracterización usual de conocimiento es aquella de una estructura de componentes cognitivos productos del pensamiento. Para Pajares, esta definición resulta incompleta, ya que concebir a las creencias como una dimensión afectiva y al conocimiento como una dimensión cognitiva implica dividir artificialmente dos aspectos que no pueden ocurrir de manera independiente. Al considerar ambas dimensiones, estudiar creencias resulta más beneficioso, ya que se permite entender el filtro con el cual las personas perciben la realidad (Pajares, 1992).

En el caso de concepciones, se observa que el constructo se confunde fácilmente con creencias. Ponte (1994) define las concepciones como marcos organizadores de conceptos de naturaleza cognitiva. De este modo, se observa similitud con el conocimiento, aunque mantiene aspectos de las creencias al ser filtros de la realidad (Pajares, 1992). Según Thompson (1992), las concepciones son estructuras mentales generales que incluyen conceptos, reglas, imágenes e incluso creencias. Al incluir a las creencias, la diferencia entre ambos constructos se vuelve más difusa, por lo cual el mismo Thompson plantea que no es necesario diferenciarlas. Para efectos de esta investigación, se tomarán las creencias y las concepciones como el mismo constructo, al igual que las investigaciones de Fernández, Torres y García (2016), Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) y Guerra (2014).

Existe cierto debate acerca de la relación entre el comportamiento del docente y su sistema de creencias. Buehl y Beck (2015) identifican cuatro posturas en la investigación. La primera plantea que las creencias influyen de manera directa en la práctica docente. Por ejemplo, Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) realizan una investigación acerca de las creencias de los docentes sobre el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en su práctica. Los resultados indican que el programa de uso de TIC veía su implementación facilitada cuando las creencias docentes eran más positivas y mermada cuando las creencias no favorecían su uso.

La segunda postura identificada por Buehl y Beck (2015) plantea que es la experiencia misma la que moldea la práctica. Esta perspectiva se orienta principalmente a las creencias sobre la autoeficacia del docente, por lo que se basa en el planteamiento de Bandura (1997) de que los individuos obtienen información sobre su desempeño durante el desempeño. La tercera perspectiva plantea que no existe relación entre creencias y prácticas docentes, o que es demasiado débil y poco consistente.

Buehl y Beck (2015) plantean como alternativa una relación interaccional entre ambos constructos. Richardson (1996) encuentran en sus estudios que las creencias docentes se construyen a partir de sus prácticas, las cuales a su vez construyen y modifican sus creencias, aunque la magnitud de tal cambio va a depender de qué tan interiorizada se encuentre una creencia en particular. El desfase entre las creencias y las prácticas que se observa en investigaciones como la de Pajares (1992) puede explicarse debido a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular cuando una creencia teórica es incompatible con la realidad (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). El presente estudio se guía bajo el modelo de mutua construcción de Buehl y Beck, ya que es congruente con el planteamiento de Heine (2016) y Esteban (2010) acerca de la mutua construcción mente-cultura, al identificar una relación cíclica.

Creencias sobre Educación Intercultural

En el campo de la interculturalidad, Ullucci (2007) argumenta que las creencias docentes sobre la diversidad cultural son de vital importancia para las oportunidades de aprendizaje que reciben los individuos de minorías raciales, étnicas o culturales. Esto ocurre tanto a nivel del aula, donde la interacción entre alumnos y docentes es un elemento fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, como a nivel macro, ya que las creencias y concepciones docentes moldean las políticas y prácticas educativas.

Se han realizado diversos estudios acerca de las creencias de los docentes sobre los contextos de diversidad cultural en las aulas. Schofield (2010) realiza un estudio de cuatro años en una escuela de Estados Unidos, recolectando información sobre la interacción entre los agentes educativos. El investigador observa que la táctica principal de los docentes de Estados Unidos ante una situación de encuentro cultural es ignorarla. Como plantean Leiva (2017) y Gay (2010), los docentes intentan enfatizar la importancia del individuo y disminuir la de las variables culturales, creando una perspectiva que Schofield llama “daltónica”.

Fernández et al. (2016) realizan un estudio cualitativo sobre creencias docentes respecto con la interculturalidad, entrevistando y observando las clases de treinta y siete docentes de educación secundaria de diferentes escuelas en una comunidad de México. A partir de las entrevistas realizadas, los autores identifican seis tipos de creencias principales. La primera de ella es basada en la adquisición de conocimiento cultural, es decir, la educación como espacio de transmisión de la cultura dominante, sin tomar en cuenta la diversidad cultural. En segundo lugar, cuando las creencias son basadas en la interacción de distintas culturas existe un

reconocimiento de las diferencias, aunque a nivel rudimentario: la interacción planteada parece descontextualizada y no toma en cuenta el valor de tales diferencias, o relaciones de poder existentes.

El tercer tipo de creencia identificado por Fernández et al. (2016) se basa en el déficit. Esto implica que los docentes creen que el objetivo de la educación es adaptar a los estudiantes a la cultura occidental con el fin de protegerlos de discriminación, bajo una lógica de asimilación cultural. La cuarta es la creencia igualitarista, que asume una visión simplista de “educar por igual”, sin considerar diferencias en las formas de aprendizaje de los estudiantes. La quinta creencia se refiere a una educación pertinente, la cual indica que la educación debe ser adaptada al contexto cultural. Por último, se observa una creencia de educación en valores, enfocada en desarrollar respeto hacia los demás. Sin embargo, no se identifica una creencia acerca de la valoración del lugar de uno en su propia cultura. (Fernández et al., 2016).

Otras investigaciones encuentran creencias distintas en los docentes de educación básica. Moliner, Moliner y Sales (2010) realizan una investigación con docentes de primaria de México y encuentran que los docentes perciben a la educación intercultural como educación para inmigrantes, sin tener una visión de sus implicancias en las culturas dominantes. Además, muchos docentes creen que consiste en incluir a estudiantes con deficiencias en el aprendizaje o en su formación previa, lo cual supone trabajo adicional para ellos.

Otro ejemplo es el estudio realizado por Matencio, Millares y Molina (2013) con 107 docentes de educación básica de la ciudad española de Murcia, acerca de prácticas de docentes en Educación Intercultural. Este estudio identifica que los docentes poseen la creencia de la barrera de lenguaje como dificultad para la enseñanza, en vez de atribuir incapacidad a los estudiantes. Sin embargo, no reconocen la influencia que sus propios valores y creencias tienen en su enseñanza. Del mismo modo, Gil, García y Manrique (2017) encuentran que muchos docentes asocian el rendimiento de los estudiantes a su herencia cultural, principalmente el rendimiento bajo con la pertenencia a culturas distintas a la dominante.

Leiva (2009) realiza un estudio mixto con 41 docentes de educación básica acerca de sus concepciones sobre la diversidad cultural en el aula, utilizando un cuestionario de preguntas cerradas y entrevistas a profundidad con 4 de ellos. El estudio encuentra que tan solo un 15% de los docentes reconoce la importancia de la dimensión cultural en los conflictos ocurridos en la institución. Las creencias sobre Educación Intercultural de este grupo de docentes incluyen la importancia del contraste cultural en las situaciones de conflicto y la necesidad de que la Educación Intercultural abarque a todos los estudiantes, no solo a grupos minoritarios.

Por su parte, Ballesteros y Fochenta (2019) realizaron encuestas y entrevistas con docentes de una escuela secundaria en España, respecto a la competencia intercultural de sus estudiantes. Las creencias de los docentes indicaban que la apertura de los estudiantes hacia el encuentro intercultural dependía del origen de los estudiantes de culturas minoritarias. Además, señalan que los estudiantes muestran poco interés a aprender de otras culturas, lo cual dificultaría la integración de principios de interculturalidad en la formación.

Aunque estas investigaciones ayudan a formar una imagen acerca de las creencias de los docentes respecto a la Educación Intercultural en el aula, se conoce poco sobre las creencias de los docentes de educación superior. Los estudios sobre creencias docentes, ya sean sobre diversidad cultural en el aula (Gay, 2010; Schofield, 2010; Leiva, 2009), interculturalidad (Fernandez et al., 2016) o educación intercultural como tal (Matencio et al, 2013), se enfocan principalmente en educación básica. No se encuentran estudios de creencias sobre temas culturales en educación superior.

Dicho vacío en la investigación resulta problemático en tanto, la creciente masificación de la educación superior genera nuevas necesidades, producto del encuentro cultural (Aguila, 2005; Schwartzman, 1993). Ya que las políticas actuales no resaltan la problemática, los intentos de programas de inclusión se orientan a trabajar con el grupo cultural no hegemónico. Las universidades se encuentran llenas de alumnos de diversas herencias culturales, los cuales, al igual que la institución, no están preparados para manejar el encuentro entre su cultura y otras (Zavala y Córdova, 2010). Como resultado, la calidad de la educación y la satisfacción de los estudiantes disminuyen (Trow, 1974), los estudiantes experimentan malestar emocional (Zavala y Córdova, 2010) e incluso pueden abandonar sus estudios (Tejada, 2005; citado en Cuenca y Ramírez, 2015). Es necesario, entonces, formular políticas de educación intercultural para la educación superior. En este sentido, es importante identificar las creencias, concepciones y posturas de los principales agentes de cambio en las instituciones educativas; es decir, los docentes, ya que ello es crucial para el éxito o fracaso de cualquier política (Torres, 2000; Goodson y Numan. 2002).

Para aportar a dicho fin, la presente investigación tiene como objetivo explorar las creencias que los docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana tienen acerca de la Educación Intercultural. Para ello se desarrolló un estudio cualitativo temático de tipo convencional (Hsieh y Shannon, 2005), donde la información será recogida a partir de entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes.

Método

La presente investigación tuvo un abordaje cualitativo con un diseño de análisis temático convencional, ya que permite identificar patrones y profundizar en su significado por medio de la codificación, lo cual lo hace ideal para estudiar las creencias docentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Creswell, Hanson, Clark y Morales, 2007). El presente estudio se encuentra en el nivel epistemológico del paradigma, dentro del marco realista (Willig, 2013), según el cual se busca comprender y describir la realidad de los participantes a través de los procesos psicológicos y sociales, así como sus experiencias.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 6 docentes de educación superior, pertenecientes a una universidad privada de Lima Metropolitana. Tres de ellos dictan cursos de primeros ciclos en el área de letras (dos mujeres y un varón) y los otros tres en el área de ciencias (dos mujeres y un varón). Se decidió entrevistar estos docentes ya que trabajan con estudiantes que experimentan su contacto inicial con la vida universitaria. Los seis participantes presentaron edades entre 27 y 53 años y un rango entre 7 y 25 años de experiencia en docencia. Cinco de los seis participantes sólo han tenido experiencia docente en educación superior, mientras que la participante 3 se tiene experiencia previa en educación básica secundaria.

Tabla 1: Características de los participantes

Docentes	Especialidad	Dedicación	Edad	Sexo	Años de experiencia en docencia	Años de experiencia en docencia universitaria
P1	Gestión y Alta Dirección (Letras)	Tiempo completo	52	Varón	14	14
P2	Psicología (Letras)	Tiempo completo	47	Mujer	13	13
P3	Física (Ciencias)	Tiempo parcial por asignaturas	27	Mujer	7	1
P4	Física (Ciencias)	Tiempo completo	53	Mujer	24	24
P5	Historia (Letras)	Tiempo parcial por asignaturas	33	Mujer	9	9
P6	Ingeniería Industrial (Ciencias)	Tiempo completo	53	Varón	25	25

Como criterio de inclusión, se consideró que los participantes debían tener dos o más años de experiencia de labor docente. Mientras más experiencia tenga un docente en su labor, sus creencias deberían estar más interiorizadas, ya que las creencias son construidas a partir de las experiencias de los sujetos (Pajares, 1992). Por lo tanto, se estableció que el tiempo mínimo de experiencia requerido para participar de esta investigación fuera dos años en general, de los cuales por lo menos uno debe realizarse en nivel superior. Además, se trabajó con docentes que no tengan experiencia en temas de Educación Intercultural, ya sea a nivel profesional o como área de especialización o investigación; ello con el fin de evitar que aspectos formativos o laborales influyan en sus respuestas. Para determinar esto, se revisó y exploró las publicaciones de los docentes y las líneas de investigación que siguen.

El contacto con los participantes se dio a través de un muestreo intencional, en el cual se contactó directamente a docentes que cumplieran con los criterios de inclusión. Los docentes participaron de manera voluntaria. Se elaboró un consentimiento informado, el cual explicaba los propósitos y objetivos del estudio, así como el carácter confidencial de la información recolectada (ver Apéndice A).

Uno de los participantes mostró incomodidad ante las preguntas sobre interculturalidad. Argumentaba que, al no ser experta en temas de cultura, no tenía cómo responder a las preguntas relacionadas a conceptos especializados, como interculturalidad y educación intercultural. Debido a esto y a la poca disponibilidad temporal del participante, no se pudo realizar la entrevista en su totalidad. Los resultados de la entrevista, sin embargo, fueron incluidos en esta investigación, debido a que presentaba información relevante e interesante para la investigación.

Técnicas de recolección de información

La información fue recolectada mediante dos instrumentos:

Ficha sociodemográfica

Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos de los participantes. En ella, se preguntaba por edad, especialidad, años de experiencia docente en general y años de experiencia docente en instituciones de educación superior.

Entrevista semiestructurada

Se diseñó una guía de entrevista semi-estructurada en profundidad (ver Apéndice B). La guía fue basada en la revisión bibliográfica previa y en el estudio de Fernández et al. (2016),

la cual cuenta con tres áreas: (1) las creencias respecto a la diversidad cultural dentro del campus universitario (por ejemplo, la pregunta 4: *¿Qué considera que implica la diversidad cultural en la universidad? ¿Qué beneficios o dificultades considera que trae?*); (2) las creencias respecto a las prácticas de educación intercultural (por ejemplo, la pregunta 8: *En este sentido, ¿qué tipo de prácticas docentes cree usted que implica la Educación Intercultural?*) y (3) las creencias acerca de la relación entre la Educación Intercultural y la educación superior (por ejemplo, la pregunta 9: *En este país, las discusiones sobre la Educación Intercultural en la educación superior son relativamente recientes. ¿Cree usted que se debe incorporar esta temática en educación superior?*).

Con el fin de eliminar la deseabilidad social en las respuestas previas y profundizar en las creencias sobre la práctica docente en el marco de EI en educación superior, se formularon casos de encuentros culturales en el contexto educativo, los cuales debían ser resueltos según el propio criterio del docente. Por ejemplo, con el objetivo de analizar las formas de aproximarse a la diversidad en el aula, se planteó el siguiente caso:

CASO 1: La profesora Carla empezará a dictar el curso de Historia en el siglo XX. Al revisar los estudiantes matriculados, observa que sus estudiantes provienen de diversas regiones del país. Otra profesora le recomienda que modifique los contenidos y actividades del sílabo de acuerdo con el origen cultural de sus estudiantes. Sin embargo, Carla considera que es mejor no hacer este tipo de cambios atendiendo a estas particularidades, ya que todos deben de aprender lo mismo, por lo que decide manejar la clase como siempre. ¿Está usted de acuerdo con la profesora Carla? ¿Por qué? En su lugar, ¿qué haría distinto? ¿Qué haría igual?

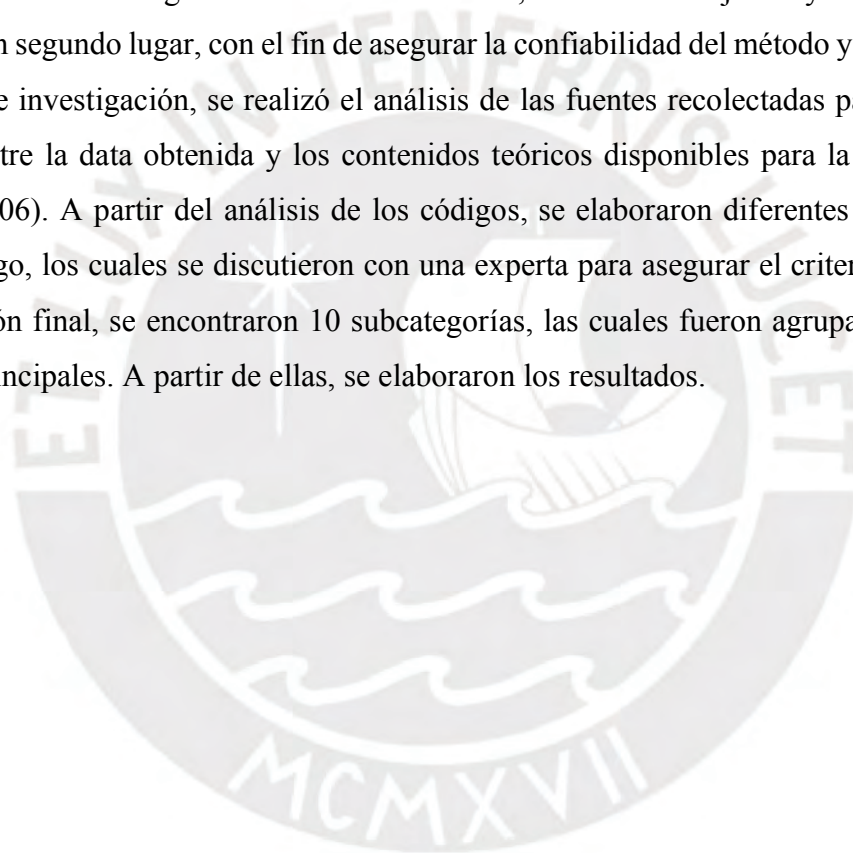
Procedimiento

Se realizó un proceso de revisión y ajuste de la guía con el juicio de dos expertos, con el fin de asegurar la validez temática y de constructo (Hsieh y Shannon, 2005). Se elaboraron fichas de validación, las cuales fueron enviadas a dos expertos sobre temas de interculturalidad y creencias, quienes comentaron y realizaron recomendaciones. Adicionalmente, se realizó el piloto, en base a la guía de preguntas planteada originalmente, con el fin de verificar la extensión de la entrevista y la comprensión de cada pregunta. La guía de entrevista fue modificada a partir de ambos procesos. Estas modificaciones se dieron en todas las preguntas, con el fin de mejorar redacción. Luego de dichas modificaciones, se realizó la aplicación de las entrevistas. Las entrevistas iniciaron una vez que se presentó el consentimiento informado y se

confirmó el permiso para la grabación del audio. Cinco de las entrevistas se realizaron en las oficinas de los docentes, mientras que una se dio en un espacio de estudio reservado previamente. Las entrevistas duraron aproximadamente 45 minutos.

Análisis de la información

Para el análisis de los resultados, se transcribieron las entrevistas realizadas y se codificaron utilizando el software Atlas.ti 7.0. En primer lugar, se realizó el análisis de contenido; de esta forma, se analizó cada entrevista detenidamente y repetidas veces. La codificación de las entrevistas se realizó inmediatamente después de cada transcripción. Tras esto, se revisaron los códigos de todas las entrevistas, se realizaron ajustes y se conformaron categorías. En segundo lugar, con el fin de asegurar la confiabilidad del método y los resultados de la presente investigación, se realizó el análisis de las fuentes recolectadas para identificar relaciones entre la data obtenida y los contenidos teóricos disponibles para la investigación (Meyrick, 2006). A partir del análisis de los códigos, se elaboraron diferentes versiones del libro de código, los cuales se discutieron con una experta para asegurar el criterio de validez. Para la versión final, se encontraron 10 subcategorías, las cuales fueron agrupadas en cuatro categorías principales. A partir de ellas, se elaboraron los resultados.



Resultados y Discusión

En esta sección, se presentan los resultados del estudio. Las creencias docentes serán presentadas organizadas en torno a las creencias que tienen respecto a 1) la cultura, 2) la diversidad y 3) la EI en educación superior. Por último, se exploran las creencias sobre la 4) práctica docente en el marco de EI en educación superior. Finalmente, se presentan los resultados de un análisis intrasujeto para observar cómo interactúan estas creencias.

Creencias respecto a la cultura

En esta sección, se presentarán las creencias de los docentes respecto a la cultura y a la diversidad cultural. Respecto a las creencias sobre las culturas, se identifican dos tipos: El primer tipo se refiere a las creencias sobre la cultura como concepto, así como la forma como interactúa con el ser humano. Después, se presentarán las creencias relacionadas a la necesidad de alinearse a la cultura dominante. En ambos casos, se observa que no hay diferencias entre las creencias de los participantes según su sexo o especialidad académica.

Cultura como sistema dinámico

En primer lugar, se observa que los participantes exhiben creencias similares respecto a lo que significa cultura. Se observa un reconocimiento del carácter compartido y aprendido de la información cultural planteado por Heine (2016), al caracterizarse principalmente como **sistema de creencias, valores, costumbres y formas de comportarse de un grupo humano.**

“(…) un sistema de valores, creencias que son compartidas por un grupo de personas. Es que depende, ¿no? Puede ser una cultura de un barrio, de una organización, de una universidad, va cambiando dependiendo del grupo humano”. (P1, hombre, letras)

“El conjunto de creencias, prácticas que comparte un grupo humano y que ayuda a diferenciarlo de otros”. (P2, mujer, letras)

“Una cultura tengo la idea de que es un grupo de gente que tiene las mismas reglas para comportarse en sociedad y las mismas costumbres. Más o menos. Esa es la idea que tengo”. (P3, mujer, ciencias)

“Es un conjunto de saberes de un pueblo, de personas, que de alguna forma comparten algo en común. Me parece. Es algo que comparte un conjunto de personas, no, que tienen en común. Hay diferentes tipos de cultura, ¿no?” (P4, mujer, ciencias)

Esta creencia caracteriza a la cultura principalmente como conocimiento e información, que se manifiesta como esquemas mentales y reglas de comportamiento. También se reconoce

que la información compartida y adquirida culturalmente modifica la propia conducta del individuo, lo cual es coherente con los planteamientos de Heine (2016) al definir cultura

Otra creencia identificada se refiere a la interacción entre mente y cultura. Específicamente, la creencia indica que la cultura tiene un **rol en la construcción de la identidad** del individuo. En este caso, aunque no hay una mención específica de los procesos mentales de interiorización planteados por Vigotsky (2000), sí se considera que la interacción con la cultura es parte importante de la formación de la identidad.

“Bueno, cultura... lo puedo definir como un concepto que puede ser de una persona, un individuo, una comunidad, como cuál es su identidad, cuál es... sus costumbres y como se han ido desarrollando en el tiempo, este individuo y esta comunidad. Como han forjado su identidad y el desarrollo que hayan tenido eso”. (P6, hombre, ciencias)

Esta creencia es congruente con la teoría psicológica, ya que se establece como un esquema mental dentro del individuo. La creencia del docente acerca de esta interacción sostiene que la cultura influye en la identidad y las conductas de una persona, En otras palabras, la cultura influye en las personas que pertenecen a ella. Debido a esto, la creencia observada a través de la entrevista es congruente con el modelo de Esteban (2010) y la interiorización de funciones psicológicas de Vigotsky (2000).

Además, se identifica una creencia sobre la cultura como **una entidad viva**, por lo cual se opone a la perspectiva de la cultura como inmutable ante el ambiente. Un participante, concibe la cultura como un elemento del pasado y, a la vez, como fenómeno vivo. Es decir, se reconoce a naturaleza dinámica y cambiante de la cultura, aunque no se reconozcan las causas de sus cambios.

“Pienso tanto en lo que es pasado, presente, lo que se sigue viendo, lo que se sigue dando”. (P5, mujer, letras)

Alienación a cultura dominante

Al explorarse las creencias de los participantes respecto a las formas de aprendizaje de estudiantes de otras culturas, apareció la idea del rol de la cultura como mediador del aprendizaje, planteada por psicólogos culturales como Rogoff y Gutiérrez (2011) y Valsiner (2000). Sin embargo, además de esta creencia, se identifica una visión de una relación jerárquica entre grupos de diferentes culturas. los docentes plantean que los estudiantes que pertenecen a culturas distintas de la dominante en la educación superior podrían tener dificultades debido a los **diferentes estilos de aprendizaje** que puedan poseer. Estos estilos no serían necesariamente compatibles con las prácticas educativas de la cultura dominante, lo cual ocasionaría malestar y rendimiento bajo.

“He visto muchos estudiantes becados, de Beca 18, que han venido a vivir solos. O sea, a Lima, a la capital. Y es digamos a veces un cambio digamos bastante brusco para ellos. Porque de pronto estar en tu ciudad natal que es, por ejemplo, el Cusco, Puno que es un de repente... con diversas costumbres, no... hábitos hasta de estudio, no por qué no decirlo. De pronto llegan acá y tratan de adaptarse a veces, o a veces también de seguir sus propias costumbres”. (P4, mujer, ciencias)

“Acá como te digo estos chicos que vienen de diferentes partes del Perú y si he visto que a algunos les choca, les cuesta mucho, por el sistema educativo. Y si he visto que a algunos les cuesta mucho estos cursos de cachimbos. Adaptarse a Lima, porque muchos están solos, un poco perdidos. Eso es lo que he visto, lo que he percibido, más que todo en los estudiantes. No los he conocido a todos, he tenido alumnos que también que ... un salón de beca 18 y también he conocido a estos alumnos de la selva de manera más cercana y... en verdad ellos creen en otras cosas. Han percibido o perciben la vida de otra manera”. (P5, mujer, letras).

Los docentes reconocen que las dificultades que puedan surgir en el desempeño académico de los estudiantes se deben a las diferencias culturales, expresadas en estilos de aprendizaje o en esquemas mentales. Pero esta diferencia entre el desempeño se basa en la incompatibilidad de la cultura dominante con las culturas de los estudiantes, no en términos de déficit. En este sentido, se considera que el estudiante de una cultura distinta está en desventaja frente al estudiante de la población mayoritaria, ya que no se ha adaptado a la cultura dominante. Si bien se asume que la disonancia cultural genera un déficit académico, no se ve la capacidad cognitiva del estudiante como la fuente del problema, lo cual permitiría el desarrollo de un diálogo intercultural más horizontal basado en una estima balanceada de la propia cultura (Heise et al., 2004). Además, se atribuye a estos estudiantes **motivaciones particulares producto de su entorno**, las cuales los llevarían a realizar mayores esfuerzos para desempeñarse adecuadamente. Uno de los participantes dice las comunidades a las cuales pertenecen algunos estudiantes:

“(...) a través de esta persona que envían y se culturiza mucho más, aprende muchas cosas más, sobre todo estudios superiores, pueda regresar donde ellos y pueda transmitirles ese conocimiento”. (P6, hombre, ciencias)

En este caso, la creencia sostiene que los estudiantes son enviados por sus comunidades para adquirir los conocimientos de la cultura dominante, con el fin de mejorar la calidad de vida de su comunidad. Por lo tanto, la educación es una herramienta para culturizar a un grupo social. No se realiza un juicio de valor respecto a las culturas, sino que se resalta la diferencia de condiciones que existe entre ellas. Para entender esta creencia, es necesario examinar cómo se percibe la diversidad cultural.

Creencias respecto a la diversidad

Se observa que las creencias acerca de la interculturalidad pueden dividirse en dos tipos. En el primer tipo, se consideran los beneficios que la diversidad cultural trae a la formación de los estudiantes. Respecto a esto, se observa que las mujeres presentan creencias más elaboradas, pero que no hay diferencias según especialidad. En el segundo tipo, se observa una jerarquización de culturas según el criterio de la cultura dominante. Las creencias de este tipo pertenecen a un solo participante, varón del área de ciencias.

El intercambio cultural enriquece

Respecto a la diversidad cultural, esta es entendida principalmente como una situación en la cual convergen personas con información cultural distinta. La principal creencia respecto a la diversidad indica que **permite enriquecer la formación de los estudiantes**, lo cual supone un beneficio para la universidad.

“[La diversidad] Implica la posibilidad de construir un proyecto educativo más ligado a una construcción de país, creo yo, que pueda responder no solo a tu grupo particular al que perteneces, sino que puedas tener una mirada de que tú eres peruano y no solamente porque naciste en Lima, o fuiste a un colegio privado o una universidad privada, sino que pueden haber muchas formas de ser peruano. Puede ser más fácil construir un proyecto de país cuanto más expuesto estés a la diversidad. Y nutrirse más con estos diferentes modos de ver la realidad y conocerla y, además, hasta en la expresión de tener estudiantes de diferentes lados te lleva a pensar en el tema de ser peruano fuera de este modelo limeño, clase media, miraflores, quizás es lo que más hay”. (P2, mujer, letras)

En este caso, se observa que el enriquecimiento que experimentarían los estudiantes va más allá del individual. La integración de la diversidad cultural en el sistema educativo es percibida como un camino para lograr consolidar una identidad nacional, tanto para estudiantes de la cultura dominante como estudiantes de grupos minoritarios. Esto responde a los planteamientos de Forero et al. (2007), ya que resalta la importancia de la interacción de culturas dominantes con otras realidades y el enriquecimiento personal que esto supone. Por lo tanto, el reconocimiento, entendimiento y trabajo sobre las diferencias de los individuos permitiría integrar las diferentes culturas bajo un sistema cultural único nacional.

Otra creencia respecto a la diversidad cultural dentro del campus universitario es el **desarrollo de la tolerancia en los estudiantes de la universidad**. Se puede entender a esta creencia como necesaria para el cumplimiento del proyecto de identidad nacional mencionado previamente, ya que se requiere el desarrollo de la tolerancia para aprovechar el diálogo intercultural.

“Enriquece bastante a un alumno interactuar con gente que piensa distinto a ellos porque desarrolla mucho la tolerancia. Me parece genial que la [universidad] pueda dar ese espacio.

Me parece como un reto porque a veces es difícil interactuar con alguien que piensa de forma muy distinta a la tuya, pero finalmente uno está en la universidad para aprender y si egresas y no eres tolerante en algo entonces fallamos los docentes y toda la comunidad en general” (P3, mujer, ciencias)

“Va a haber gente que... para mi es beneficioso, que convivamos entre personas que vengamos de diferentes partes del Perú, en un mismo espacio, que nos conozcamos. Yo sé que hay gente que no es tan tolerante. Mi percepción normalmente va así: mucha gente en Lima piensa que Lima es como que... es el Perú. Todo está muy centralizado. Y mucho se piensa que la gente que viene tiene que adaptarse. Pero, claro, en un espacio laboral, en un espacio de estudios creo que todos también tenemos que adecuarnos, ayudar a que la otra persona también se sienta cómoda. Imagino que hay gente que de repente no es tan tolerante. Cada uno deberíamos acostumbrarnos al otro y ser tolerante en ese sentido. Yo si estoy de acuerdo” (P5, mujer, letras).

Como se puede observar, esta creencia implica que la exposición a la diversidad cultural y la interacción con individuos de culturas diferentes a la propia generan condiciones ideales para el desarrollo de creencias y formas de comportamiento inclusivas y tolerantes. En particular, ambas participantes resaltan la necesidad de generar profesionales que sean capaces de desempeñarse en ambientes laborales con diversidad cultural. En este sentido, el contacto con culturas diferentes a la propia es beneficioso para la formación de profesionales capaces de manejar las diferencias entre culturas distintas.

Al analizar las creencias acerca de la interculturalidad, se observa que son relativamente uniformes y que se corresponden con las creencias sobre la diversidad. La interculturalidad es vista como beneficiosa por la mayoría de los participantes. Sin embargo, los motivos detrás de esta valoración positiva son distintos. Por un lado, una de las creencias indica que la interculturalidad es la **convivencia de culturas en un espacio determinado**.

“Bueno, de escucharlo sí, y yo imagino que es algo así como que confluencien varias culturas en un mismo espacio, ¿no es algo así?” (P4, mujer, ciencias)

En este caso, se puede observar que el factor determinante de la interculturalidad es la coexistencia física en un espacio geográfico, sin considerar la cualidad de interacción o relación entre culturas. En este sentido, la interculturalidad es vista como un equivalente a la coexistencia cultural. También existe semejanza con el concepto de multiculturalidad, el cual se refiere a una situación de convivencia, independientemente de la clase de interacciones que se dé entre las culturas distintas (Cuenca y Ramirez, 2015).

Por otro lado, para otros participantes, la interculturalidad implica no solo la convivencia de grupos humanos o individuos con culturas distintas, sino la **interacción y el intercambio de conocimiento y costumbres**, de modo tal que las culturas involucradas forman un nuevo sistema.

“Tiene que ver con cómo culturas ...diferentes culturas terminan conviviendo juntas. Lo que me acuerdo más o menos. Como hacer que eso pase, no, en la lógica no de que una cultura es mejor que otra o que una tenga que vivir y una no, sino en la lógica de que convivan. Porque inclusive en esa mezcla de culturas puede que aparezca algo que integre dos o tres o más culturas, digamos, sin perder la propia diferenciación”. (P1, hombre, letras)

“Me suena a que gente de distintas culturas que están juntas en un mismo ambiente o un mismo contexto al final comparten sus costumbres y le enseñan cosas al otro y finalmente uno acaba siendo una mezcla de todo. Me suena a eso, no sé qué más”. (P3, mujer, ciencias)

“Hay algunos que creo que lo llaman “diversidad cultural o interculturalidad”, pero exactamente no es lo mismo. Pero lo he visto como si se utilizaran de la misma manera. ¿De intercambio? Bueno, la convivencia es una especie de intercambio. Se daría más en la convivencia, De hecho, por ahí lo agarro, creo. De intercambio cultural”. (P5, mujer, letras)

Se observa que la creencia de los docentes respecto a la interculturalidad se encuentra alineada con la definición propuesta por Ansión (2007). Esto se debe a que el énfasis se da en función de la interacción de culturas. En este sentido, la constante interacción entre grupos genera el nuevo sistema cultural o la mezcla de culturas, por lo cual las culturas no son percibidas de manera estática. Adicionalmente, las creencias de ambos docentes implican relaciones positivas entre las culturas, lo cual se relaciona con la idea de interculturalidad como actitudes positivas para el diálogo entre culturas (Solis, 2001; Tubino, 2004).

Hay una cultura superior

Junto las creencias anteriores, se identifica que algunos docentes plantean una valoración dispar de las diferentes culturas que los lleva a creer que se tiene que “educar” a algunas de ellas. Esta creencia se refleja en el uso del término “**nivel cultural**”, el cual parece depender de la calidad de la educación que recibe el individuo, lo cual se relaciona con las creencias sobre cultura como sistemas de conocimiento. Sin embargo, esta calidad depende de la utilidad de la educación en el mundo occidental. Por lo tanto, la enseñanza que haya recibido un estudiante de una cultura diferente es inferior, ya que no corresponde a los conocimientos valorados por la cultura dominante.

“Si tú hablas sobre un tema de competitividad, conocimiento, probablemente si exista cierta desventaja, sobre todo en ciertas carreras, especialidades, ingeniería, por ejemplo, porque muchas de esta gente les impiden... tienen ciertas desventajas en ese sentido... no han recibido el mismo nivel cultural de otros”. (P6, hombre, ciencias)

Esto implica que existe una jerarquización de las culturas. Se evidencia la creencia de que **la cultura dominante es superior**, ya que es concebida como la verdadera cultura de la sociedad. Se observa que, como plantean Heise, Tubino y Ardito (1994), la creencia de este participante sobreestima la cultura dominante y subestima las culturas restantes. Debido a esto,

se observa un etnocentrismo respecto a las capacidades de desarrollo otorgadas por la cultura dominante, mientras que las culturas no hegemónicas tienen un menor aporte al desarrollo de la persona y la sociedad. Se asume que esta creencia es compartida incluso por los miembros de otras culturas, como se evidencia al hablar de estudiantes de otras culturas y su “misión” de educar a sus comunidades:

“Puede ser por muchos motivos, uno de ellos puede ser un tema por ejemplo de desconfianza, y través de esta persona que envían y se culturiza mucho más, aprende muchas cosas más, sobre todo estudios superiores, pueda regresar donde ellos y pueda trasmitirles ese conocimiento. (...) he visto a estos chicos de Beca 18 hablando de que “yo quiero regresar a mi pueblo y quiero hacer muchas cosas en mi pueblo, porque escaseamos de todo” Después quiero regresar. Eso es un síntoma de que ellos han sido de una manera enviados o son parte de esta comunidad, no se están divorciando, sino que van a regresar para transmitir esos beneficios”. (P6, hombre, ciencias)

Como se observa, se considera que la presencia de los estudiantes de culturas no hegemónicas en un centro de educación superior es un intento de “mejorar” sus comunidades al obtener el conocimiento de la cultura dominante, lo cual jerarquiza una cultura sobre la otra. En este sentido, la interacción entre culturas se ve como un camino hacia la asimilación cultural. Bajo esta creencia, los grupos sociales con culturas distintas a la dominante deberían integrarse dentro de ella, abandonando su cultura de origen en favor de las creencias, valores y costumbres hegemónicas (Trapnell y Zavala, 2013). En este caso, la creencia indica que la interculturalidad es valiosa al funcionar como un puente que permite a la sociedad interactuar con comunidades cerradas y lejanas dentro del territorio nacional.

Cabe mencionar que las creencias jerarquizadoras, en este caso, coexisten con la creencia de las motivaciones particulares de los estudiantes de otras culturas. Se observa que ambas creencias se complementan, al asumir que las poblaciones minoritarias desean obtener un beneficio, sin considerar los aportes que ellos mismos puedan traer a la cultura dominante. No se trataría de una contradicción, sino de un refuerzo de la idea de jerarquía entre culturas.

Se observa que las creencias previas construyen la creencia actual: las culturas son jerarquizables y la interculturalidad permite expandir el mundo a las sociedades aisladas. Por lo tanto, la asimilación de las culturas se daría por medio de la educación intercultural. Al igual que en el caso de los movimientos indigenistas en el Perú, esta asimilación se llevaría a cabo principalmente por medio de la formación en un idioma:

“O sea, cuando yo te enseñe en el colegio y te enseñe en quechua... en tu idioma, en español, estoy aprovechando lo que significa el quechua en tu comunidad en lugar de lanzarte el español. Eso es, por un lado. Por otro lado, aunque este tendría que ser primero con educación, si yo no tengo el idioma que hablas, no te puedo dar servicios legales, servicios de agua, la policía.; todos esos servicios están en español”. (P1, hombre, letras)

“Probablemente no hablen español. Y si los hay, y si hablan español, primero hay que entender sus códigos, sus hábitos, sus costumbres, para poder transmitirle ciertos beneficios culturales que ofrece la sociedad nuestra, porque en el momento que te acerca a esa cultura quieres el beneficio de ellos, de esa cultura. Para poder hacer ese logro, hay que invertir bastante en estos métodos, diálogos, hablar el mismo lenguaje, en todo sentido”. (P6, hombre, ciencias).

En ambos casos, se plantea una aproximación inicial utilizando la lengua de la población y cultura locales. Posteriormente, se ofrecen los beneficios de la cultura hegemónica por medio de una vía de enseñanza unidireccional. Al igual que ocurrió durante los movimientos indigenistas (Trapnell y Zavala, 2013), se utilizaría la lengua como herramienta de asimilación. Como plantea Arguedas (1979), se trata de integrar a las culturas no hegemónicas por medio de una “aculturización”, con el fin de integrarlos en la cultura dominante.

Sea que las creencias sobre la diversidad cultural indiquen que esta es una oportunidad de enriquecimiento o una forma de educar culturas inferiores, se hace evidente que la forma que tome la propuesta educativa de una institución necesita considerarla. A continuación, se analizan las creencias relacionadas a la EI, tanto en educación básica como superior.

Creencias respecto a la Educación Intercultural

En esta sección, se presentarán las creencias relacionadas a la EI y su lugar en la educación superior. Se observa que las creencias sobre la EI varían según el nivel educativo. Por lo tanto, se analizarán por separado. Primero, se analizarán las creencias relacionadas a la forma como se concibe la EI dentro de la educación básica y se discutirán las diferencias encontradas según el sexo del participante. Luego, se analizarán las creencias sobre la importancia de la EI en educación superior, las cuales se enfocan en la preservación de conocimiento cultural (principalmente en mujeres) y la educación de estudiantes de otras culturas (en participantes varones). Finalmente, se analizarán las creencias que la consideran innecesarias para los estudios superiores, en las cuales no se encuentran diferencias entre participantes según sexo o especialidad.

Educación intercultural en Educación Básica

Al preguntar a los docentes sobre EI, sus respuestas se centraron inicialmente respecto a su implementación en educación básica, por lo cual se distinguen de las creencias del siguiente acápite. Al analizar las creencias de los docentes, se observa cierta concordancia con las creencias encontradas por Fernández et al (2016). La primera es la **creencia de educación**

pertinente, la cual indica que la EI debe tener como uno de sus objetivos principales adaptar los contenidos de la enseñanza a las necesidades de las poblaciones de culturas minoritarias. En este sentido, los docentes plantean que los estudiantes menores necesitan que sus docentes puedan realizar esta adaptación:

“El docente tiene que estar familiarizado con la cultura en la cual está enseñando. Para poder utilizar ejemplos reales y que los niños o adolescentes aprendan de acuerdo a eso”. (P3, mujer, letras)

Como se puede observar, esta creencia se asemeja a dos de los cinco pilares de la educación multicultural propuestos por Banks (2016). Por un lado, la necesidad de integrar conocimiento de la cultura del estudiante en la formación. Por el otro, la responsabilidad del docente respecto a sus alumnos. Es el docente quien debe familiarizarse con la cultura de sus estudiantes, por lo cual esta creencia se relaciona de manera directa con la práctica docente.

Otra de las creencias identificadas por Fernández et al. (2016) se refiere a **educación en valores**, la cual considera a la EI como “la enseñanza de valores tales como la igualdad de derechos humanos, el respeto a las diferencias culturales y la interacción y convivencia positiva entre alumnos de distintas culturas” (p.118). En este caso, para lograr una formación en valores, la docente dirige la Educación Intercultural no sólo a las poblaciones minoritarias, sino a aquellos estudiantes que pertenezcan a la cultura dominante. De este modo, se intenta asegurar que las relaciones entre grupos culturales distintas se den de forma pacífica.

“Porque creo que es una forma también de entender mejor todo... entender mejor a las personas que de repente pensamos que piensan diferente a nosotros. Y así también respetarlos. Porque hay gente que, de repente piensan, que tienen en la cabeza... que piensan que es mejor o peor que otra persona, lo cual esto no es así puesto que todos somos iguales, pero también es tema cultural. Entonces, si de alguna forma, ven que valoran, que todas las culturas son importantes, todas tienen una cierta relevancia, aprenderían a respetar más a los demás”. (P4, mujer, ciencias).

Como se observa, la Educación Intercultural no está limitada a la incorporación o adaptación de estudiantes a la cultura dominante, sino que se debe orientar a preparar a la población mayoritaria para el trabajo colaborativo con personas de otras culturas. En este sentido, esta creencia se alinea con los planteamientos de Aguado (1999), acerca de la sensibilización de estos estudiantes, sin perder de vista la importancia de las poblaciones minoritarias:

“Es bueno que cada uno se identifique. Y que no se pierda, digamos, las costumbres o las riquezas que se podrían tener de repente en una región, como digamos, la aymara, que hablen en aymara, que su formación continúe en aymara”. (P4, mujer, ciencias).

Se identifica, además, la creencia basada en la **adquisición del conocimiento cultural**. Esto implica que el objetivo de la EI es simplemente informar a los estudiantes acerca de una cultura, sea propia o de otro grupo de humanos. La siguiente cita es un ejemplo de esta creencia:

“Me imagino una educación más que todo... en la que puedes... no... en la que se enseñan estas culturas que pueden existir que se puedan dar... que existen, ¿no? Plantear y dar a conocer estas costumbres que puedan existir en el Perú, ¿no? (...) Pero me parece genial, porque me parece que, si la educación está muy centralizada, muchos no conocen lo que existe más allá de Lima, de la costa, qué se yo”. (P5, mujer, letras)

Como se puede observar, la creencia de la participante se enfoca en informar a los estudiantes acerca de costumbres y conductas de culturas distintas, lo cual es valorado de manera positiva. Fernández et al. (2016) plantean que los docentes que presentan esta creencia no consideran el concepto de diversidad cultural, ya que se refieren a información cultural en vez de culturas. En este caso, el concepto de diversidad se encuentra presente, al reconocer la existencia de culturas no hegemónicas, pero estas se mantienen alejadas. No hay interacción entre las culturas distintas, sino que se obtiene información estática de ellas. Sin embargo, el ofrecimiento de experiencias de aprendizaje basadas en el contexto cultural de los estudiantes es una de las funciones de la EI planteadas por Aguado (1999). A su vez, es uno de los cinco pilares de Banks (2016). Por lo tanto, se puede afirmar, como se hizo en el estudio de Fernández et al. (2016), que esta creencia se aproxima a los principios de la EI.

Otras creencias identificadas en este estudio señalan una utilidad de la EI en educación superior relacionada a la jerarquización de las culturas. La tercera creencia identificada por Fernández et al. (2016) se trata de una **creencia compensatoria o de déficit**, la cual relaciona directamente con la creencia de jerarquización cultural, así como la creencia de interculturalidad como puente para la asimilación. La Educación Intercultural tendría como objetivo “educar” a estudiantes en la cultura occidental. La siguiente cita funciona como ejemplo:

“Yo creo que es un trabajo bastante complejo, en el sentido de que hay que llegar a estas personas, mostrarles pues este... las ventajas que pueden tener en nuestra sociedad, por decirlo así, y eso es un trabajo bastante complejo, hay que traer personas que... antropólogos, sociólogos, que puedan comunicarse con estas personas adecuadamente y puedan integrarlas pues a la ... a una sociedad consumista como la nuestra. Ese primer paso se puede lograr, entonces puedan entrar ahí en esas culturas que son cerradas y que puedan ir transmitiéndoles una serie de conocimientos, códigos, protocolos, que puedan ellos aprender y poder en algún momento integrarse en la sociedad, porque son parte del país, parte del Perú”. (P6, hombre, ciencias).

Se observa que esta creencia convive con la creencia de educación pertinente. Pese a parecer opuestas, ambas creencias se complementan mutuamente, ya que se vinculan con la

creencia de la necesidad de adaptación de las personas de culturas distintas a la dominante. En este sentido, se reconoce la injusticia de un sistema que obliga al individuo a abandonar quien es, por lo cual se formula una propuesta de adaptación que busca adaptar al individuo sin eliminar sus raíces culturales.

La educación intercultural es importante para educación superior

En un segundo momento, los docentes elaboraron creencias en torno a la EI para la educación superior. Una de las necesidades que la EI puede cubrir es el mantenimiento de lenguas originarias. En el caso de un participante, existe una preocupación por mantener viva la información respecto a una cultura por medio de la enseñanza del lenguaje, con el fin de mantener viva la herencia cultural del país. La creencia de transmisión cultural va de la mano con una **creencia de preservación de culturas** como parte de los objetivos de la Educación Intercultural. A continuación, se presenta un ejemplo:

“Puede haber culturas que están desapareciendo, con elementos que pueden ser particulares. Por ejemplo, si tienen algún conocimiento, algún lenguaje, ¿no? Entonces es importante poder mantener ese tipo de componentes de esa cultura, mantenerlas todavía viva, porque es parte de nuestra sociedad. Nosotros somos un país con cultura. Tenemos historia y ellos también son parte de este contenido”. (P6, hombre, ciencias).

Este caso, se habla de culturas lejanas, que han desaparecido o culturas que están cercanas a la desaparición. No se considera la cercanía de la diversidad cultural, es decir, su manifestación en la vida diaria. Sin embargo, se le da importancia a la preservación de culturas, ya que son parte de la realidad en la cual los profesionales van a desempeñarse.

Además, se observa que se asume que la cultura dominante es equivalente a “sociedad”, a la cual las demás culturas necesitan integrarse para obtener beneficios, lo cual implica una mejora para ellos. La “sociedad consumista” aparece como una fuente de bienestar, la cual extiende la educación a las poblaciones minoritarias. Estas creencias de jerarquización no son la única justificación para esta postura. Se observa una creencia de la necesidad de **educar a estudiantes de “nivel cultural” inferior en la educación superior**.

“Por otro lado, aunque este tendría que ser primero con educación, si yo no tengo el idioma que hablas, no te puedo dar servicios legales, servicios de agua, la policía.; todos esos servicios están en español (...) Es decir, más que la educación intercultural yo lo veo como de la educación. La lógica de la educación es que yo te ponga un acceso, te de acceso a un conocimiento, a una socialización, o sea que seas parte de un sistema mayor, no solo de tu comunidad sino de algo más grande”. (P1, hombre, letras).

Esta creencia se relaciona con las creencias previas referidas a la jerarquización de culturas. Se busca elevar a los estudiantes hacia la cultura dominante. Es necesario señalar que

existe una conciencia de la desigualdad en derechos entre sociedades con culturas distintas. Pese a esto, no se plantea la necesidad de disminuir las brechas, sino que, en su lugar, es la educación quien debe ayudar a la persona en posición poco privilegiada a adaptarse. De este modo, la desigualdad es perpetuada. En este sentido, la EI se concibe como educación para inmigrantes, en la cual los miembros de la cultura dominante no se ven beneficiados o afectados (Moliner, Moliner y Sales, 2010).

La educación intercultural es innecesaria para educación superior

A pesar de identificar las creencias vistas anteriormente, no todos los docentes consideran que la EI es necesaria en la educación superior. Se identificó una creencia que sostiene que **la EI es relevante solo en educación básica**. El motivo detrás de esta creencia se refiere a las diferencias entre las capacidades cognitivas de los estudiantes de educación superior y educación básica. A diferencia de los estudiantes de educación básica, se espera que los adultos sean capaces de regular su propia adaptación, por lo cual no requerirían de planteamientos orientados a su integración.

“Yo me pongo a pensar, la educación básica también te abre un espacio mucho más enorme, estoy de acuerdo, pero la complejidad de ser adulto me parece que es un poco más difícil que la complejidad de ser niño. Son intensidades. También yo creo que un niño en el colegio cuando se encuentra con lo que está pasando, no comienza a decir “y eso para que me sirve y esto donde va”, no sé si tenga la capacidad para eso, pero es el espacio donde puedes empezar a desarrollar eso. Pero un joven, ya se supone que ya... un adulto...” (P1, hombre, letras)

Esta creencia atribuye a la edad de los individuos la capacidad de adaptarse a una sociedad más allá de la propia gracias a una capacidad de razonamiento más desarrollada. Se espera que los individuos de edad adulta posean conocimientos y prácticas que les permitan desarrollarse dentro de la cultura dominante. Por lo tanto, la educación intercultural se vería como algo necesario solamente para los niños y niñas, ya que, por el contrario, no podrían tener esta capacidad sin el apoyo de la institución educativa.

“Si debería adaptarse al contexto, en especial con niños pequeños. Un adulto ya puede fácil adaptarse a otras cosas. Por ejemplo, un niño que nunca ha estado en una ciudad no le puedes poner un programa de física de un edificio y un carrusel si nunca lo ha visto, ni siquiera va a entender qué significa. Fácil adaptarlo a su contexto”. (P3, mujer, ciencias).

En el caso de P3, se observa que esta creencia convive con la de necesidad de formar profesionales tolerantes. Esto implica que la participante reconoce la importancia de la educación en valores, pero no lo menciona en su discurso sobre educación superior debido a la percepción de los adultos como más capaces de adaptarse a contextos nuevos.

“Sí es interesante en educación básica, porque es parte en la construcción de país, de conciencia nacional, de identidad nacional. Es ahí donde se muestra la riqueza de quiénes somos, y qué tan diversos somos y eso que sea un mecanismo de disminución de discriminación, prejuicio, etcétera, que es un problema tan macro en el país. En educación superior yo asumiría que esos mecanismos ya están incorporados”. (P2, mujer, letras)

En este caso, la docente valora de manera positiva el rol de la Educación Intercultural, ya que considera que la formación en valores permite construir una sociedad tolerante e inclusiva, así como combatir la discriminación y los prejuicios. Sin embargo, se asume que los estudiantes de educación superior no necesitarían de una formación de este tipo, ya que son capaces de realizar adaptaciones por su cuenta. La creencia es que los estudiantes de edad adulta han desarrollado, sea por madurez o por su experiencia previa en el sistema educativo, actitudes de apertura ante la diversidad cultural.

Esta no es la única creencia que se opone a la implementación de EI en educación superior. Se identificaron dos creencias adicionales que mantienen este punto de vista. Por un lado, se observa una creencia que indica que **la diversidad va más allá de lo cultural**.

“Lo que voy yo es que la diversidad es el tema de la complejidad de lo diverso. Para mí no es solo el tema cultural, es el tema de cada persona. Cada persona es un mundo. Puedes haber tomado caminos en tu vida que han llevado a que hayas desarrollado ciertas cosas y otras cosas no desarrollaste”. (P1, hombre, Letras)

En el caso de P1, no se considera que la cultura sea la única variable que defina la diversidad que puede poseer el alumnado. El docente expresa la importancia de los factores personales y la historia de cada estudiante. Las experiencias obtenidas por el estudiante y los aprendizajes realizados en el camino definirían las formas como éste se enfrenta al mundo académico.

Por otro lado, los docentes presentan creencias relacionadas al aprovechamiento de la diversidad en el aula. Específicamente, se cree que **se puede utilizar la diversidad para mejorar la educación**. Para P1, la diversidad del alumnado, es un insumo para la educación. Serían entonces los principios de la educación en sí los que determinan cómo se implementan en una clase.

“Y en algún momento eso te va a ayudar o no te va a ayudar. (...) tiene que haber espacio en los cuales las personas que tienen problemas pidan ayuda y tienen que haber personas que ofrezcan la ayuda para trabajar eso. Si no, no funciona. Todos arrancamos con una estructura, pero esa estructura tiene que tener amortiguadores para que las situaciones se manejen. Si no, se cae todo a pedazos”. (P1, hombre, Letras)

Podemos observar que, para el docente, esta situación haría irrelevante a la EI. No sería necesario que esta sea implementada o discutida formalmente, ya que para él los objetivos de

la educación están siendo cumplidos con prácticas que se encuentran dentro de la labor docente en general.

Otra creencia identificada refiere a que la EI **no puede ser implementada en todas las carreras o cursos**. Por lo tanto, la efectividad de la misma estará sujeta a la clase de curso en la cual se desarrolle.

“Me parece importante en Ciencias Sociales, como Historia, Antropología, Sociología. En otras no lo sé. Medicina. No se me ocurre cómo integrar interculturalidad a la formación de la malla básica. Sí es importante incorporar elementos de cultura, pero entiendo que la educación intercultural tiene que ver con incorporar a la docencia elementos de debate y discusión. En educación superior no lo sé... no la veo. Mi opinión es que en algunas carreras es básico y una herramienta importantísima”. (P2, mujer, letras).

La cita anterior permite observar que las creencias sobre las prácticas de la EI de la participante son específicas a las carreras de Letras. Ya que estas prácticas no pueden ser adaptadas a las necesidades de enseñanza de otras carreras, se forma una creencia respecto al contexto en el cual se puede desarrollar la EI. En este caso, las carreras relacionadas a Letras pueden y deben incorporar temáticas de EI, mientras que las carreras de ciencias quedan fuera. Este planteamiento es contrario al de la Nueva Ley Universitaria, la cual plantea que cualquier programa de educación superior debería poder incorporar interculturalidad en su desarrollo. A la base de estas dos creencias, podemos observar que se define a la EI como contenido curricular, en lugar de un enfoque, como lo plantea Aguado (1999). En otras palabras, la EI es vista en función de las acciones que se relacionan a ella, en lugar de la lógica y visión necesaria para implementarla.

Práctica docente enfocadas a la EI en educación superior

Independientemente de las creencias que han expresado respecto a la cultura o la EI, todas las creencias identificadas en relación con las prácticas docentes se orientan a la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentarse a la realidad. En esta sección se analizarán las creencias relacionadas a las prácticas de EI que el docente realiza o podría realizar en la educación superior. Para lograrlo, se plantearon tres casos. El primero buscaba explorar cómo se trabaja con una situación de diversidad dentro del alumnado. El segundo caso tuvo como objetivo identificar las creencias acerca del cambio de expectativas ante estudiantes provenientes de otras culturas. Por último, el tercer caso buscó explorar creencias sobre estudiantes en una situación de ajuste a un contexto nuevo (APÉNDICE B).

Los resultados discutidos a continuación encajan con los planteamientos de Pajares (1992) y Richardson (1996) acerca de la interacción constante entre creencias, es decir, cómo

se influyen y construyen mutuamente. Sin embargo, un hallazgo interesante es que, pese a las diferencias en las creencias sobre cultura, interculturalidad, y objetivos de la educación intercultural, las respuestas para los casos fueron prácticamente iguales en todos los participantes, más allá de su sexo o especialidad.

Creencias relacionadas al primer caso: diversidad en el aula

Con el fin de contrastar las creencias de los docentes acerca de la EI en educación superior, se formularon casos que buscan evidenciar cómo abordarían situaciones de encuentro o conflicto o desencuentro cultural. El primero de estos casos se refería a una docente de historia, quien encuentra entre sus estudiantes una gran diversidad cultural, la cual la lleva a cuestionar si debería o no adaptar los contenidos de su clase a este contexto.

Uno de los resultados más notorios fue que la gran mayoría de prácticas docentes se orientaban a cumplir el rol de la EI de contextualizar contenidos, es decir, adaptar las metodologías y los contenidos al conocimiento cultural de los estudiantes (Banks, 2016; Aguado, 1999). Por lo tanto, podemos hablar de una creencia sobre las prácticas relacionada a la **creencia de educación pertinente en educación superior** (Fernandez et al., 2016).

“Creo que lo que debería ella hacer es orientar un poco la historia también de acuerdo a ... digamos... a estos componentes culturales su tienen estas personas, para que comprendan los hechos y no se malinterprete y no se vea de diferente forma. Ella también tiene que traducir estos componentes y llegar a ellos, A veces uno habla de lo que sucede en la educación primaria, secundaria. Los libros son de aquí, de Lima, entonces los llevan a provincias o en la Selva. Es diferente”. (P6, hombre, ciencias)

“Los problemas que... en mi caso, yo enseño física... los problemas que les pongo a mis alumnos a veces hablan de carruseles o de trenes súper rápidos, pero cuando yo hago el ejemplo, hablo de una combi o cosas así, Entonces yo sé que en otros países es normal tener problemas de este tipo, pero acá no, porque les parece antinatural ya que nunca se han subido a un tren así. La idea es adaptarlo un poco al contexto”. (P3, mujer, ciencias).

La mayoría de los docentes se refiere a la adaptación de los contenidos o actividades de las clases como una forma de aprovechar la diversidad del alumnado. Las variaciones parecen referirse al grado de preparación que se requiere para llevar a cabo estas prácticas, ya sean planificadas previamente o emergentes durante los temas de la clase.

A partir de la creencia de adaptación de contenidos, se identifica una creencia similar, pero orientada a procesos distintos. En este caso, P4 se refiere a un ejemplo específico de adaptación que no lleva solo a contextualizar la información, sino también a valorar las expresiones culturales. Esta creencia se refiere a **prácticas de índole cultural** (Leiva, 2017).

“De repente hacer alguna cosa... ahorita se me vino a la mente, instrumentos andinos. Instrumentos musicales andinos. Que nosotros a veces lo utilizamos en clase de física para el tema de ondas. Entonces los chicos de alguna forma juegan o hacen experimentos y de repente valoran que... una zampoña, de repente le sacan más partido, o lo entienden más fácilmente que digamos el tema que queremos abordar. Entonces al final tú tienes a todos los chicos que están llevando el curso tocando su zampoña en algún momento. De repente por ahí alguien sale sabiendo tocar zampoña y comienza a tocarse algo en pleno laboratorio o en plena práctica, no, y entonces a todos les gusta, comparten un momento”. (P4, mujer, ciencias).

Para Leiva (2017), las prácticas de índole cultural consisten en compartir expresiones y experiencias con el fin de valorar al otro. La docente no busca generar un espacio de intercambio cultural; sin embargo, se plantea aprovechar una situación similar para generar diálogo e interacción entre alumnos de culturas distintas. De este modo, responde a la creencia de educación en valores (Fernández et al., 2016) y a uno de los principios de la EI (Banks, 2016; Aguado, 1999).

Creencias relacionadas al segundo caso: encuentro cultural negativo

El segundo caso se refiere al manejo de las expectativas de un docente hacia un alumno que no ha podido adaptarse al nuevo contexto cultural. Se identificaron dos creencias principales. La primera creencia identificada es que los estudiantes deben tener un **nivel de exigencia equitativo**, ya que, al haber ingresado, deberían contar con la capacidad suficiente para cumplir con lo que se pida.

“No, creo que la exigencia debería ser igual para todos. En ese caso me parece que o el alumno tiene un problema personal y yo ya no puedo hacer nada al respecto, en el caso del profesor, o se siente mal porque no lo incluyen en el grupo. (...) Porque a veces pasa eso, se aíslan, no estudian en grupo y entonces estudiar en grupo si te ayuda mucho a tu nota. Pero no bajar la exigencia, porque si al inicio estaba bien, sí puede. Es algo personal lo que está pasando. No es que sea tonto, algo pasa”. (P3, mujer, ciencias)

Se observa que la docente reconoce la situación de desajuste que sufre el estudiante. El malestar que proviene de su poca adaptación, sin embargo, no es motivo para que se le considere menos capaz. Sin embargo, la situación en la que se encuentra no le permite desempeñarse como desearía. En ese sentido, la segunda creencia se refiere al apoyo docente. Si bien la responsabilidad del estudio y trabajo sigue siendo del alumno, el docente tiene el deber de acercarse al estudiante y ofrecerle **asesoría y tutoría**.

“Yo creo que dentro de nuestro rol de profesor está el rol de mentor, de querer ayudarlos a mejorar (...) Yo si quieres te ayudo, pero no puedo bajar la exigencia. La ayuda puede ser “ya, nos juntamos, te explico mejor”. Buscas la manera en la cual lo ayudas, pero no bajar la exigencia, la exigencia debe mantenerse igual”. (P1, hombre, letras)

Una vez más, se reconoce uno de los pilares planteado por Banks (2016), ya que el docente toma el rol y la responsabilidad de ofrecerle guía al estudiante, el cual va de la mano de una pedagogía equitativa. Por lo tanto, el docente toma un rol activo en la adaptación del estudiante a su nuevo contexto, con el fin de ofrecer la mejor formación posible.

Creencias relacionadas al tercer caso: formación diferenciada

El tercer caso del instrumento suponía una situación en la cual una estudiante de una población minoritaria no es capaz de realizar exposiciones o respuestas en clase debido a una práctica cultural que limita su desempeño oral en público. Aunque se le presenta como posible solución no insistir en aquellas actividades para no perjudicar a la estudiante, el docente decide proceder como siempre.

Primero, en este caso, la creencia indica que se necesita cambiar el enfoque de las formas de evaluación para **evaluar con justicia**. Esto implicaría salir fuera del esquema de la educación tradicional y observar la realidad teniendo en cuenta el contexto del participante. Esto afecta no solo las evaluaciones, sino también el desarrollo de las clases.

“No, no, la clase está limitada porque tienes que prepararlos para la evaluación que es estandarizada. Todos los horarios tienen la misma evaluación, los mismos exámenes. (...) si quieres que la alumna, que de por sí nunca ha desarrollado esta habilidad, hable en público, se sentiría menos nerviosa si le das la pregunta antes. O si le dices explica este concepto en clase, vas a tener 5 minutos para explicarlo, pero tienes 2 semanas para prepararte. Hay problema si le sacas la pregunta de la nada y tiene que obtener la respuesta en un segundo”. (P3, mujer, Ciencias)

La docente está expresando una limitación del sistema de evaluación de la educación tradicional. Al estandarizar la evaluación, no solo se obvia la diversidad en el alumnado, sino que se fuerza a la educación a estandarizarse. Esto va en contra de las creencias de adaptación de contenidos (Fernández et al, 2016), por lo cual sugiere que la evaluación se adapte a las necesidades del estudiante sin mermar su capacidad formativa.

La segunda creencia compartida se refería al desarrollo de las capacidades de los estudiantes por encima de las dificultades de la estudiante para expresarse en público. La creencia operante consiste en que se debe **orientar el desarrollo de competencias profesionales** de los estudiantes. Todos los docentes manifestaron rechazo ante la idea de buscar otro tipo de evaluación.

“Entendería si es que hasta mitad del semestre no participa. De repente yo también me trataría de acercar a ella. Tiene que cambiar ese chip. Está en otro lugar, está en un lugar donde se aprende así, interviniendo, y normal si se equivoca. Tiene que decir su opinión, Para eso está en la universidad, Es parte de. No puedes saltarlo”. (P5, mujer, letras)

Los docentes mantienen esta igualdad de condiciones no con el fin de favorecer o perjudicar a un alumno en sus calificaciones, sino con la intención de ofrecerles la experiencia educativa que se espera que tengan dentro de la universidad. Es por esto que, en lugar de intentar variar sus condiciones, dan el apoyo necesario para no privarlos de experiencias de aprendizaje importantes.

Estos resultados, aparentemente, concuerdan con la tercera perspectiva de Buehl y Beck (2015). Independientemente de las creencias observadas previamente, los docentes presentan creencias sobre prácticas relacionadas a la educación pertinente (Fernández, et al, 2016; Aguado, 1999; Banks, 2016), el mantenimiento de la exigencia, el apoyo desde el docente y el desarrollo de ciertas competencias necesarias para desempeñarse en el mundo académico y profesional. Esto puede deberse a que, como plantean Díaz et al. (2010), la realidad de la práctica docente los lleva a ignorar creencias y conocimientos teóricos previos en favor de métodos más efectivos. En este caso, los docentes se encuentran con situaciones de encuentro cultural. Debido a esto, intentan responder adecuadamente, sin importar la creencia que tengan respecto a esa situación, o incluso sin llegar a reconocer que se trata de una situación de índole intercultural, ya que consideran a estas prácticas extensiones de la educación como tal.

Análisis intrasujeto

Con el fin de profundizar en las relaciones entre las creencias encontradas dentro de cada participante, se realizó un análisis intrasujeto. Las creencias presentadas sobre las prácticas fueron compartidas, en su mayoría, por todos los docentes participantes de esta investigación. Con el fin de dar cuenta de qué creencias prevalecen, así como tendencias según las variables sociodemográficas, se elaboró un cuadro en el cual se puede analizar el grado de acuerdo entre docentes respecto a las áreas de análisis planteadas (ver Apéndice C).

Se observa que los docentes, en general, presentan creencias similares sobre las culturas, pero que las diferencias reales empiezan a notarse al hablar de diversidad, donde aparece la idea de la jerarquización. Al discutir la EI en educación superior, las creencias se dividen más. No necesariamente es considerada relevante, o se considera relevante a fin de establecer la jerarquización previamente mencionada. Pese a esto, todos coinciden en la relevancia de las prácticas docentes. Las creencias que presentan respecto a las prácticas docentes siguen orientándose a la implementación de EI.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue explorar las creencias que los docentes de educación superior universitaria tienen acerca de la Educación Intercultural. Como se ha observado en la discusión anterior, se puede concluir que los docentes que se encuentran de acuerdo con la inclusión de la EI en educación superior presentan creencias relacionadas a la necesidad de concientizar a la población de la cultura hegemónica y a continuar con la impartición del conocimiento cultural. Mientras tanto, las creencias en contra de la EI en educación superior se relacionan a su irrelevancia para la población y las carreras ofrecidas.

Como plantea Pajares (1992), las creencias son esquemas que se encuentran interrelacionados de forma permanente. Debido a esta interacción, las creencias de las personas pueden influenciar e incluso construir otras creencias. Por lo tanto, estos esquemas mentales deberían compartir características en común. En este sentido, una de las conclusiones obtenidas de la investigación es que las creencias acerca de la cultura se ubican a la base de las demás creencias identificadas. Estas creencias influyen en las creencias acerca de diversidad e interculturalidad, las cuales se relacionan directamente con las creencias sobre la EI.

Por un lado, aquellos participantes que presentaron una creencia sobre cultura como sistema de creencias y valores propios de un grupo humano específico, sin valorizar una cultura sobre otra, presentaron creencias positivas acerca de la diversidad cultural. Estas creencias se relacionan al enriquecimiento del alumnado y la formación de profesionales tolerantes. Las creencias previas permiten construir creencias sobre la EI hacen énfasis en la transmisión de conocimiento cultural, la educación pertinente y la educación en valores.

Por otro lado, la creencia de la cultura dominante como superior, en la cual se jerarquiza por encima de otras culturas, lleva a creencias de inferioridad de “nivel cultural” respecto a las diferencias entre los desempeños de estudiantes en contexto de diversidad cultural. Adicionalmente, genera una creencia de interculturalidad como una relación de asimilación de una cultura minoritaria dentro de la hegemónica. Estas dos creencias, de asimilación y nivel cultural, convergen en una creencia sobre EI como compensación de déficit y herramienta de asimilación por medio de la educación en valores y costumbres de la cultura dominante.

Se observa que las creencias a favor de la incorporación de EI en educación superior también tienen a las creencias sobre cultura como su base. Se trata de una continuación de las creencias de EI como educación en valores y EI como adquisición del conocimiento cultural, las cuales aparecen en respuesta a creencias sobre la necesidad de formar profesionales con habilidad para el diálogo intercultural. Lo mismo no ocurre con las creencias en contra de estas

temáticas. En este caso, las creencias se refieren a situaciones contextuales que determinan qué tan viable o necesario es incorporar temas de interculturalidad. sean la capacidad de adaptarse a contextos culturales distintos de los seres humanos al alcanzar un nivel de desarrollo determinado o la forma en la cual las temáticas culturales puedan incorporarse a un curso.

En conclusión, los docentes reconocen la importancia de las prácticas interculturales en la educación superior. Sin embargo, sus creencias sobre la EI se enfocan principalmente en la adaptación de contenidos, el rol docente y la impartición de conocimiento cultural. No se observa la importancia de la educación en valores, o preparación de la cultura dominante, planteados por Fernández et al. (2016), Forero et al. (2007), Banks (2016) y Aguado (1999). Por lo tanto, futuras acciones podrían enfocarse en generar un reconocimiento de las prácticas interculturales presentes como tales y reforzar la idea de preparar al alumnado para el encuentro cultural.

Las creencias sobre prácticas docentes indican que, más allá de su origen cultural, todo estudiante puede aprender. Por lo tanto, todo docente tiene el deber de guiarlos para asegurar la calidad de su aprendizaje. Algunos participantes no presentaron creencias relacionadas al enriquecimiento educativo por medio de la diversidad cultural. Sin embargo, todos consideraron que, como toda diversidad en el aula, la diversidad cultural puede ser aprovechada para ofrecer una mejor formación a los estudiantes.

La alineación de estas creencias a los principios de la Educación Intercultural, incluso en contraste con las creencias docentes que no la consideran relevante o la entienden desde una perspectiva distinta, implica que el trabajo con docentes para la sensibilización sobre temas de interculturalidad y su integración a la educación superior podrían verse facilitados. De este modo, utilizando las creencias de prácticas como base, se pueden abordar las demás creencias relacionadas con políticas de intervención con mayor éxito.

A través de la investigación, se pudo explorar las creencias docentes sobre la incorporación de temáticas de EI en educación superior, con lo cual se genera una primera aproximación al panorama dentro de la universidad. Aunque no se evidencia que las prácticas de los docentes reflejen las creencias de los docentes, estos esquemas mentales aun podrían afectar la aprobación o implementación de políticas, modelos y propuestas educativas (Cuenca, 2014; Goodson y Numan, 2002). Se espera que esta aproximación sirva como un primer entendimiento del estado actual de la población docente dentro de la universidad, así como base para futuras investigaciones que permitan profundizar en estas creencias. A partir de esto, se podrían tomar decisiones acerca de acciones con docentes para facilitar la inclusión de temas

de EI en la universidad, dentro del marco de la defensa de la interculturalidad planteada por la Ley Universitaria y otros lineamientos.

Además, se identifica que las mujeres tienden a desarrollar creencias relacionadas al enriquecimiento por medio de la diversidad cultural. En comparación, uno de los participantes varones se limita a hablar del intercambio de conocimiento, mientras que el segundo le establece jerarquías entre culturas. Si bien estas creencias se relacionan directamente con sus creencias respecto a la EI, no se encuentra una diferencia entre hombres y mujeres respecto a la relevancia de la EI en educación superior o en las creencias relacionadas a los casos. Tampoco se encontraron diferencias entre participantes según su especialidad o edad.

Una limitación de la investigación fue que la metodología empleada no permitió explorar de manera más profunda las prácticas de los docentes. Además, no se trabajó con docentes de primeros ciclos de otras unidades académicas. Se trabajó con docentes de cursos iniciales de carreras relacionadas a letras y ciencias, ya que interactúan con los estudiantes durante sus primeros momentos dentro del sistema de educación superior. Sin embargo, estos docentes no necesariamente trabajan con estudiantes de todas las especialidades, ya que algunas no pueden categorizarse como letras o ciencias con facilidad.

Para futuras investigaciones, se recomienda trabajar no solo con docentes de formación general, sino también con docentes que dicten cursos de los primeros ciclos de estas especialidades en particular. También se sugiere explorar las creencias docentes respecto a la capacidad de los estudiantes para el intercambio intercultural. Además, se recomienda realizar observaciones de clase para docentes que se encarguen de comisiones compuestas por estudiantes becados del interior del país. De este modo, se puede tener una mejor visión de las creencias de los docentes que participan en el inicio de la vida universitaria de los estudiantes, así como sus prácticas en situaciones de encuentro cultural.



Referencias

- Aguado, M. (1999). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lectura de la pedagogía diferencial*, 89-104.
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación, Madrid*.
- Arguedas, J. M. (1979). *El indigenismo en el Perú*. UNAM.
- Ávila, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista Educación y Desarrollo*, (16), 21-25.
- Ballesteros, M., y Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36.
- Banks, J. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En Banks, J. (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York: Routledge.
- Banks, J. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, 68.
- Buehl, M. y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En H. Fives y M. Gill (Eds.) *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Nueva York: Routledge.
- Burga, E., Hidalgo, L., y Trapnell, L. (2011). *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: USAID, PERÚ, SUMA.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cortez, M. (2009). Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En D. Mato (Comp.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 413-424.
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236 – 264
- Cuenca, R. (2014). *Pensamiento educativo peruano*. Tomo 15 Cambios, continuidades y búsquedas de consensos 1980 – 2011. Derrama Magisterial. Lima.

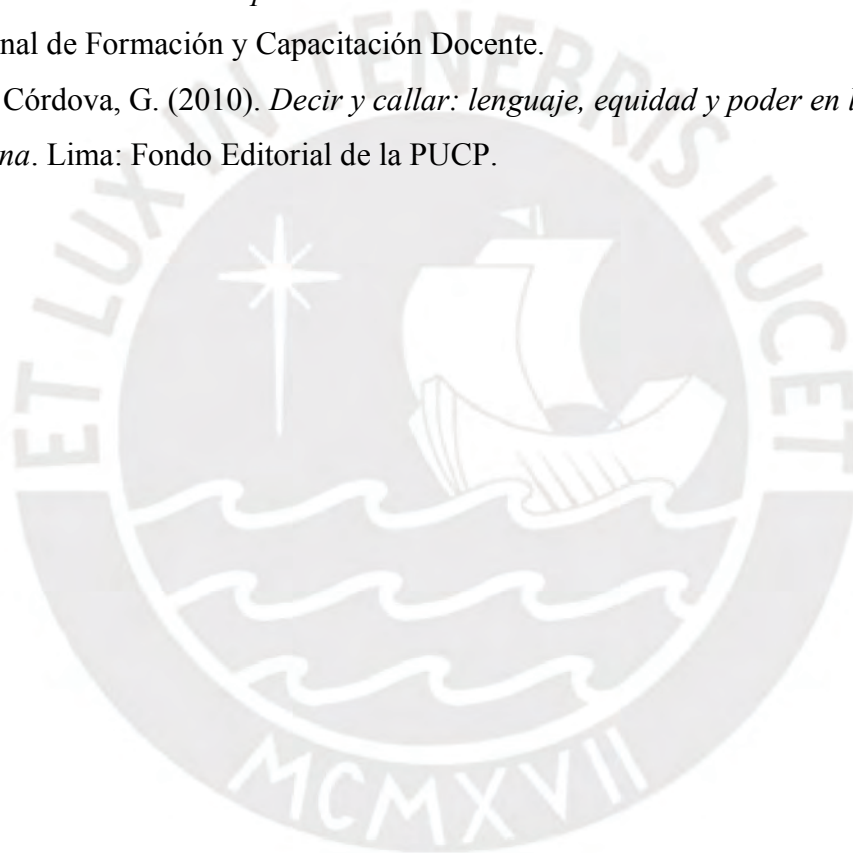
- Cuenca, R., y Ramírez, A. (2015) ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En R. Cuenca (ed.) *La educación universitaria en el Perú*, 59-104.
- Daniels, H., Cole, M., y Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge, New York.
- Díaz, L., Martínez, I., Roa, G. y Sanhueza, J. (2010). los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25). 421-436.
- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: ARESTA.
- Etxeberria, X. (2001). Derechos culturales e interculturalidad. En M. Heise (Ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 17-18). Lima: Inversiones Hatuey.
- Fernández, M., Torres, E., y García, C. (2016). Creencias sobre la Educación Intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109-127.
- Figallo, F. (2015) Cambios y tendencias en la educación superior. En M. Pease, Figallo, F. y Ysla, L. *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Forero, S., Andrés, E. y García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximahi*, 2(3), 273-288.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 143-152.
- Gil, M., García, C. y Manrique, M. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Goodson, I. y Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and teaching*, 8(3), 269-277.
- Guerra, F. (2014). Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Heine, S. (2016). *Cultural Psychology*. Nueva York: W.W Norton & Company.

- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío, 2da edición*. CAAP: Lima.
- Hevia, R., Hirmas, C., Treviño, E., y Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Hsieh, H., y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2007-2017*. Lima: INEI.
- Leiva, J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, (3)*, 107-149.
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas/Intercultural Education today: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 29.
- Lemaitre, M. (2018). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas. En Henríquez, P. (Ed), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*, 19-58.
- Ley Universitaria (N° 30220). *El Peruano, 12914*, 2017, 9 de julio.
- Matencio, R., Millares, P. y Molina, J. (2013). Prácticas profesionales sobre Educación Intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 257-274.
- Mateos, L., y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(70), 683-690.
- Mato, D. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos. En Henríquez, P. (Ed), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*, 59-110.

- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: a first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of health psychology, 11*(5), 799-808.
- Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G. y Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em ensino de ciências 12*(2), 236-284.
- Ministerio de Educación (2016a). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación, 22*(3), 283-296.
- Oliart, P. (2013). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP.
- Olivera, I. (2018). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas. En Mato, D. (Ed.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 248-275.
- Orozco, J., Olaya, A y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 161-181.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research, 62*(3), 307-332.
- Pascarella, E., Pierson, C., Wolniak, G. y Terenzini, P. (2004). First-generation college Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education, 75*(3), 249-284.
- Pease, M., Pain, O., Minami, V., Ordinola, E., Figallo, F., y Gutiérrez, P. (2015). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. Pontificia Universidad Católica del Perú: Dirección de Asuntos Académicos (DAA).
- Ponte, J. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge. En Ponte. J y Matos, J. (Eds.), *Proceedings PME XVIII*. Lisboa, Portugal.
- Rezaval, J. (2009). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú* (Tesis de maestría, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education, 2*, 102-119.

- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En Frisancho, S. Moreno M., Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. (Eds.). *Aprendizaje, cultura y educación*. Lima, Fondo Editorial PUCP
- Schofield, J. (2010). The Colorblind Perspective in School: Causes and Consequences. En J. Banks y C. Banks (Comps.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, 259-284.
- Schwartzman, S. (1993). Estado y mercado en el financiamiento de la educación superior. *Notas para el debate*, 8, 75-92.
- Solis, G. (2001). Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú. En M. Heise (Comp.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 97-112). Lima, Inversiones Hatuey.
- Tirado-Morueta, R., y Aguaded-Gómez, J. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255.
- Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. En Grouws, D. (ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan.
- Torres, R. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Céspedes, R., y R. Torres (2000). *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Trapnell, L. (2012). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37-50.
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Pensamiento educativo peruano*. Tomo 14. Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XX. Lima: Derrama Magisterial.
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. *Policies for higher education*, 55-101.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Rostros y fronteras de la identidad, 151.
- Ullucci, K. (2007). The myths that blind: The role of beliefs in school change. *Journal of Educational Controversy*, 2(1), 4.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Oxford: SAGE.
- Vega, J. y Vega, J. (2016). Informe Educación Superior en Iberoamérica 2016. Estudios de Casos Nacionales Perú. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

- Vigotsky, L (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.
- Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente.
- Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.





APÉNDICES



APÉNDICE A**Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

Estimado/a Profesor/a,

Mi nombre es Gustavo Cáceda Ravelo, un estudiante del último año de la especialidad de Psicología Educacional de la PUCP, actualmente realizando mi trabajo de tesis, para lo cual estoy desarrollando una investigación sobre las concepciones de docentes universitarios acerca de la diversidad cultural en las aulas. Para ello, se solicita su participación en este estudio, aceptando ser entrevistado/a, por medio de este documento.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esta tomará aproximadamente _____ minutos de su tiempo. La conversación será grabada, con el fin de transcribir las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es voluntaria. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas, pudiendo terminar su participación en este estudio si lo estima conveniente.

La información que se obtendrá en el estudio no identificará a ningún docente, de modo que su participación se mantendrá anónima. Esta información no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Luego de transcribir la entrevista, el material de audio será eliminado.

Los resultados de esta investigación educativa deberán beneficiar a los individuos implicados como a otros proyectos y organizaciones educativas. Los resultados se darán a conocer mediante publicaciones académicas, las cuales, en caso desee, se le puede facilitar.

Agradecemos su tiempo.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio de _____ y confirmo que he sido informado (a) de que la meta de este estudio es _____.

Soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. Estoy informado de que los datos que se recojan en esta investigación son estrictamente confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Además, he sido informado que puedo retirarme del estudio cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Cualquier consulta o duda que tenga sobre esta investigación, puedo contactar a Gustavo Cáceda al número 992205690 o al correo gmcaceda@pucp.pe. Alternativamente, puedo contactar a su asesora de tesis, Nani Pease, al correo: mapease@pucp.edu.pe.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

APÉNDICE B**Guía de entrevista****Área 1: Creencias respecto a la diversidad cultural dentro del campus universitario**

1. ¿Cómo definiría usted “cultura”?
2. ¿Cómo definiría usted “diversidad cultural”?
3. Algunos sostienen que esta universidad se vuelve cada vez más diversa culturalmente. ¿Está de acuerdo? ¿Por qué?
4. ¿Qué considera que implica la diversidad cultural en la universidad? ¿Qué beneficios o dificultades considera que trae?
5. ¿Ha identificado usted alguna situación de diversidad cultural como docente universitario? ¿Ha experimentado alguna?

Área 2: Creencias respecto a las prácticas de Educación Intercultural

6. ¿Ha escuchado el término "interculturalidad"? ¿Qué es la interculturalidad para usted?
7. ¿Ha escuchado el término Educación Intercultural? ¿Qué significa para usted? ¿Cuáles son los objetivos de la Educación Intercultural?
8. En este sentido, ¿qué tipo de prácticas docentes cree usted que implica la Educación Intercultural?

Área 3: Creencias acerca de la relación entre la Educación Intercultural y la educación superior.

9. En este país, las discusiones sobre la Educación Intercultural en la educación superior son relativamente recientes. ¿Cree usted que se debe incorporar esta temática en educación superior?
10. Si tuviera que hacerlo, ¿cómo desarrollaría usted una propuesta de Educación Intercultural en su curso?

Área 4: Prácticas docentes en situaciones de encuentro cultural

Ahora le plantearé algunas situaciones que pueden ocurrir durante la práctica docente. Me gustaría que escuchara y respondiera algunas preguntas al respecto:

11. La profesora Carla empezará a dictar el curso de Historia en el siglo XX. Al revisar los estudiantes matriculados, observa que sus estudiantes provienen de diversas regiones del país. Otra profesora le recomienda que modifique los contenidos y actividades del sílabo de acuerdo con el origen cultural de sus estudiantes. Sin embargo, Carla considera que es mejor no hacer este tipo de cambios atendiendo a estas particularidades, ya que todos deben de aprender lo mismo, por lo que decide manejar la clase como siempre.
 - a. ¿Está usted de acuerdo con la profesora Carla? ¿Por qué?
 - b. En su lugar, ¿qué haría distinto? ¿Qué haría igual?

12. Marco es docente de Física en una universidad de Lima. Uno de sus estudiantes, John, proviene de una comunidad rural de la Amazonía y está becado en la universidad. Al inicio, asistía regularmente, participaba a menudo y sus notas se encontraban en el promedio. Con el tiempo, su rendimiento bajó y su comportamiento en clase se volvió más reservado. A través de otros estudiantes, Marco se entera que a John tampoco le va bien en otras clases y que no se comunica con sus compañeros fuera del aula. Atendiendo a la situación particular de John, Marco decide exigir menos a este estudiante, ya que no considera que es capaz de rendir al mismo nivel que los demás.
- ¿Está usted de acuerdo con el profesor Marco? ¿Por qué?
 - En su lugar, ¿qué haría distinto? ¿Qué haría igual?
13. Jorge es docente de un curso de primer ciclo. Al dictar clases, separa espacios de tiempo en los cuales realiza rondas de preguntas a estudiantes, las que tienen un peso sobre la nota de participación. Una alumna suya, sin embargo, nunca responde a las preguntas que le dirige. La estudiante se pone visiblemente incómoda y se queda callada hasta que Jorge pasa a otro estudiante. Fuera de clase, la alumna le explica a Jorge que acaba de mudarse a Lima de su tierra natal, ya que ingresó a esta universidad al terminar la secundaria. La enseñanza en su comunidad era distinta: en su colegio, nunca se realizaban rondas de pregunta en ese estilo, y en general los adultos no dirigían preguntas directamente a los jóvenes cuando debían aprender algo. Una colega, Mariella, le sugiere a Jorge que no le pregunte en clase y que formulen una alternativa para obtener la nota de participación. Pero Jorge considera este tipo de preguntas son fundamentales para la formación y que ella tiene que adaptarse.
- ¿Está usted de acuerdo con el profesor Jorge? ¿Por qué?
 - ¿Qué opina de la recomendación de la profesora Mariella?
 - En su lugar, ¿qué haría distinto? ¿Qué haría igual?

APÉNDICE C

Creencias			P1	P2	P3	P4	P5	P6
Cultura	Cultura como sistema dinámico	Sistema de creencias, valores, costumbres de un grupo humano	X	X	X	X		
		Rol de la construcción de la mente						X
		Entidad viva					X	
	Alineación a cultura académica	Diferentes estilos de aprendizaje				X	X	
		Motivaciones particulares del entorno						X
		Escuelas de bajo nivel educativo			X			
Diversidad	El intercambio cultural enriquece	Convivencia de culturas en un espacio determinado			X	X		
		Intercambio de conocimiento y costumbres	X		X		X	
		Enriquecimiento de la formación de los estudiantes		X				
		Desarrolla tolerancia en los estudiantes de la universidad			X		X	
	Hay una cultura superior	Nivel cultural						X
		Cultura dominante es superior						X
Asimilación cultural							X	
EI	Educación Intercultural en EB	Creencia de educación pertinente	X		X	X		
		Creencia de educación en valores				X		
		Adquisición de conocimiento cultural					X	
		Creencia compensatoria o de déficit	X					X
	Es importante para la ES	Preservación de culturas		X		X	X	X
		Educar estudiantes de “nivel cultural” inferior en educación superior	X					X
	Innecesaria en ES	EI es relevante solo en educación básica	X	X	X			
		La diversidad va más allá de lo cultural	X					
		Se puede utilizar la diversidad para mejorar la educación	X					
No puede ser implementada en todas las carreras o cursos		X	X					
Práctica docente en el marco de EI en ES	Primer caso	Creencia de educación pertinente en educación superior	X	X	X	X	X	X
		Prácticas de índole cultural				X		
	Segundo caso	Nivel de exigencia equitativo			X			
		Asesoría y tutoría	X	X	X	X	X	X
	Tercer caso	Evaluación con justicia			X			
		Orientar el desarrollo de competencias profesionales	X	X	X	X	X	X