

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**

**Escuela de Posgrado**

**MAESTRÍA EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN**

**CALIDAD EDUCATIVA Y LA ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL  
SAN MARTÍN DE PORRES, UBICADA EN TACNA, 2024**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**NATALY VICTORIA PEÑALOZA QUISPE**

**Para optar el Grado Académico de**

**MAESTRO EN CIENCIAS (*MAGISTER SCIENTIAE*) CON MENCIÓN EN  
GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**TACNA – PERÚ**

**2026**

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN  
ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**CALIDAD EDUCATIVA Y LA ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL SAN  
MARTÍN DE PORRES, UBICADA EN TACNA, 2024**

Tesis sustentada y aprobada el 18 de noviembre del 2025; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE : .....  
Dra. Gladys Pilar Limache Arocutipa

SECRETARIO : .....  
Dra. Evelyn Jeanne Pablo Pinto

MIEMBRO : .....  
Mgr. Enrique José Quispe Mello

ASESOR : .....  
Mgr. Enrique José Quispe Mello

### CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Mgr. Enrique José Quispe Mello, en mi condición de asesor acreditado con Resolución de Escuela de Posgrado N° 14585-2024-ESPG/UNJBG del 04 de octubre del 2024, del trabajo de tesis titulado: "CALIDAD EDUCATIVA Y LA ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL SAN MARTÍN DE PORRES, UBICADA EN TACNA, 2024", presentado por la Srta. Nataly Victoria Peñaloza Quispe, para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias (*Magister Scientiae*) con mención en Gerencia y Administración de la Educación.

Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajo de investigación y producción intelectual, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual TURNITIN, cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 8%.

Por lo que CERTIFICO LA SIMILARIDAD de la tesis y está de acuerdo al nivel PERMITIDO, para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado a solicitud del interesado con fines de continuar con los trámites respectivos para la obtención del Grado Académico de Maestro en Ciencias (*Magister Scientiae*) con mención en con mención en Gerencia y Administración de la Educación.

Tacna, 18 septiembre 2025

FIRMA ASESOR  
Nombres y apellidos

.....  
Mgr. Enrique José Quispe Mello  
DNI N° 100510710



FIRMA TESISTA  
Nombres y apellidos

.....  
Lic. Nataly Victoria Peñaloza Quispe  
DNI N° 72664225



## **DEDICATORIA**

A Dios, por concederme llegar a este instante tan importante en mi vida.

A mis padres, quienes con su ejemplo de perseverancia y sacrificio sembraron en mí la convicción de que el conocimiento es el patrimonio más valioso que puede legarse a las futuras generaciones.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres, por abrir sus puertas a esta investigación y demostrar que la educación intercultural no es solo una aspiración académica, sino una realidad posible.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi asesor Enrique Quispe Mello, por su sabiduría, que me ha permitido enriquecer mis conocimientos.

A mis maestros del Posgrado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, que me inspiraron con su ejemplo y profesionalismo, a apreciar la crítica constructiva y el cuestionamiento.

## ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
RESUMEN .....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN .....	3
1.1. Descripción de la Realidad Observada .....	3
1.2. Formulación del Problema.....	5
1.2.1. Problema General .....	5
1.2.2. Problemas Específicos .....	5
1.3. Justificación de la Investigación.....	5
1.4. Objetivos.....	7
1.4.1. Objetivo General.....	7
1.4.2. Objetivo Específico.....	7
1.5. Hipótesis .....	7
1.5.1. Hipótesis General.....	7
1.5.2 Hipótesis Específica .....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	9
2.1. Antecedentes.....	9
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	9
2.1.2. Antecedentes nacionales .....	12
2.1.3. Antecedentes regionales .....	15
2.2. Bases teóricas.....	19
2.2.1. Calidad Educativa .....	19
2.2.2. Actitudes hacia la Educación Intercultural .....	32
2.2.3. Relación entre Calidad Educativa y la Actitud hacia la Educación Intercultural .....	47
2.3. Conceptos básicos.....	53
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	58
3.1. Tipo, Nivel y Diseño de Investigación .....	58

3.1.1.	Tipo de Investigación.....	58
3.1.2.	Nivel de Investigación .....	58
3.1.3	Diseño de Investigación .....	59
3.2.	Operacionalización de Variables .....	60
3.3.	Población y muestra.....	62
3.3.1.	Unidad de análisis.....	62
3.3.2.	Población .....	62
3.3.3.	Muestra .....	62
3.4.	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	62
3.5.	Procesamiento de la información y Métodos Estadísticos de Análisis de Datos .....	64
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		65
4.1.	Análisis de resultados .....	65
4.2.	Prueba de hipótesis .....	70
DISCUSIÓN .....		80
CONCLUSIONES .....		82
RECOMENDACIONES.....		83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		85
ANEXOS .....		101

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1 <i>Relación entre la calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024.....</i>	65
Tabla 2 <i>Relación entre la calidad educativa y la dimensión afectiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024 .....</i>	66
Tabla 3 <i>Relación entre la calidad educativa y la dimensión cognitiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024 .....</i>	68
Tabla 4 <i>Relación entre la calidad educativa y la dimensión conductual de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín De Porres, Tacna- 2024.....</i>	69
Tabla 5 <i>Pruebas de chi-cuadrado .....</i>	71
Tabla 6 <i>Pruebas de chi-cuadrado .....</i>	74
Tabla 7 <i>Pruebas de chi-cuadrado .....</i>	76
Tabla 8 <i>Pruebas de chi-cuadrado .....</i>	78

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Relación entre la calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024.....</i>	66
Figura 2 <i>Relación entre la calidad educativa y la dimensión afectiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024 .....</i>	67
Figura 3 <i>Relación entre la calidad educativa y la dimensión cognitiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024 .....</i>	69
Figura 4 <i>Relación entre la calidad educativa y la dimensión conductual de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024 .....</i>	70

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal establecer de qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. Las variables investigadas fueron la Calidad Educativa y La Actitud hacia la Educación Intercultural. El tipo de investigación fue pura, con diseño descriptivo correlacional. Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron: dos cuestionarios de Likert con los principales ítems de las variables. La población estuvo conformada por los docentes de primaria y secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres y se trabajó con una muestra de 65 docentes (Fuente. Administración de la I.E.P.). De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se pudo afirmar que, la calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. Se estableció con un nivel de significancia del 5 %.

*Palabras clave: calidad educativa, actitud, educación intercultural*

## ABSTRACT

The main objective of this research was to establish how educational quality is related to attitudes towards intercultural education among teachers at I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. The variables investigated were educational quality and attitude towards intercultural education. The type of research was pure, with a descriptive correlational design. The data collection instruments used were: two Likert questionnaires with the main items of the variables. The population was made up of primary and secondary teachers from the San Martín de Porres Parish Educational Institution, with a sample of 65 teachers (Source. I.E.P.). According to the results obtained in the research, it was possible to affirm that educational quality is directly and significantly related to the attitude towards intercultural education among teachers of I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. It was established with a significance level of 5 %.

*Keywords: educational quality, attitude, intercultural education*

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propone establecer de qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024, puesto que, se ha observado, puesto que existe incapacidad para abordar de manera efectiva y constructiva la calidad educativa hacia una actitud de educación intercultural. Este desafío se ve exacerbado por la falta de políticas claras, procedimientos adecuados y capacitación del personal educativo en habilidades de aceptación de nuestra interculturalidad.

Asimismo, la presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres, institución ubicada en el distrito de Tacna. Se realizó la presente investigación dirigida a los docentes de primaria y secundaria de la institución anteriormente mencionada. Se realizó la presente investigación en esta institución, porque se observó dificultades para implementar una educación de calidad que integre efectivamente el enfoque intercultural.

Se investigó a los docentes de esta institución, ya que los docentes representan el nexo esencial entre las políticas institucionales de educación intercultural y su materialización en experiencias educativas concretas, por lo que sus percepciones, actitudes y prácticas pedagógicas constituyen indicadores determinantes para evaluar tanto la calidad educativa como el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes.

La importancia del estudio radica en conocer cómo se relaciona la calidad educativa con la actitud hacia la educación intercultural, puesto que la escuela es reconocida por su calidad académica, infraestructura adecuada, personal capacitado y ambiente propicio. Esto, a su vez, promueve un entorno educativo más inclusivo y equitativo, contribuyendo al desarrollo sostenible de la comunidad y formando ciudadanos preparados para enfrentar los desafíos del futuro.

Finalmente, la presente tesis está organizada en cuatro capítulos. El Capítulo I, denominado Planteamiento del Problema, considera la descripción del problema, formulación del problema, justificación e importancia, objetivos e hipótesis. El Capítulo II, denominado Marco Teórico, presenta los antecedentes del problema, las bases teóricas y la definición de términos. En el Capítulo III se da a conocer el Marco Metodológico, donde se explica el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra consideradas en el estudio, la operacionalización de variables, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el procesamiento y análisis correspondientes. En el Capítulo IV se presentan los resultados de la investigación y, posteriormente, las conclusiones, recomendaciones y discusiones a las que se llegó en el presente trabajo.

Por último, se consideran las referencias bibliográficas y los anexos que evidencian el presente estudio.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1. Descripción de la Realidad Observada

La calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural son temas primordiales en el ámbito educativo. Según Boderó (2014) atender “La calidad educativa implica y compromete a toda la comunidad educativa en un proyecto común en el que se depositan toda expectativa de mejora”. (p.116). Por otro lado, Arroyo (2017) destaca la importancia de una actitud hacia la educación intercultural, pues “La educación intercultural presenta múltiples conexiones que pueden y deben guiar nuestra práctica educativa ya que es un modo de hacer escuela y de educar.” (p.146). Sin embargo, para la calidad educativa todavía parece un reto alcanzar una actitud suficientemente favorable hacia la educación intercultural.

La calidad educativa varía significativamente entre regiones y países, afectando la actitud hacia la educación intercultural de manera diversa. En Asia, China y Malasia muestran preocupación por mejorar la eficacia del actual sistema de gestión de la calidad educativa, según Yang (2011) y Othman y Mujis (2012). Malasia muestra desarrollo de ingresos medianos altos; sin embargo, aún presenta niveles más bajos respecto a brindar una adecuada calidad educativa. Por otro lado, China, de acuerdo con Yang (2011) manifiesta que es necesario implementar una reforma institucional y formar un sistema eficaz para el funcionamiento de los sistemas de calidad educativa.

En Europa, la OCDE y la Unión Europea han formulado recomendaciones para la mejora de la calidad educativa, según Gálvez (2015). En España, las evaluaciones externas que son impulsadas por administraciones educativas y por agencias internacionales, se han convertido en políticas clave para los gestores educativos, que buscan la calidad educativa (Guzmán et al., 2023).

En América Latina, Brasil, Colombia, México y Perú, se ha implementado reformas para mejorar la calidad educativa, incluyendo cambios en los currículos educativos, capacitación de docentes y evaluación a los estudiantes, según datos de la OECD (2017). En Ecuador, no existen evaluaciones internas que permitan disponer de información para dar cumplimiento a los estándares de calidad educativa, por lo que no existen procesos de autoevaluación ni implementación de planes de mejora (Ordoñez & Medina, 2024).

La calidad educativa institucional en las escuelas de Perú se expresa en la necesidad de adaptar el sistema educativo a las demandas cambiantes de la sociedad actual, como afirman Trinidad et al. (2024).

En el caso de Tacna, los resultados de estudios en la región indican que varios factores influyen en una adecuada calidad educativa en la región, tales como la infraestructura inadecuada en algunas instituciones, la falta de capacitación docente continua y la escasez de recursos didácticos (Dirección Regional de Educación de Tacna, 2020).

En la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres, se ha observado que existe incapacidad para abordar de manera efectiva y constructiva la calidad educativa hacia una actitud de educación intercultural. Este desafío se ve exacerbado por la falta de políticas claras, procedimientos adecuados y capacitación del personal educativo en habilidades de aceptación de nuestra interculturalidad. Las consecuencias de una gestión deficiente en este aspecto pueden ser perjudiciales, ya que, si no se absuelven, puede afectar negativamente el clima escolar, la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de las estudiantes. Por tanto, es esencial que la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres implemente estrategias efectivas de gestión de la calidad educativa que fomenten actitudes adecuadas hacia una educación intercultural, contribuyendo así a un ambiente escolar más armonioso y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de las estudiantes.

Ante este panorama educativo y tras haber revisado la literatura científica, se ha encontrado un vacío de conocimiento, aunado a la necesidad de verificar la relación entre Calidad Educativa y la Actitud hacia la Educación Intercultural en la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres, ubicada en Tacna.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

- a) ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?
- b) ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?
- c) ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?

## **1.3. Justificación de la Investigación**

La presente investigación se justifica porque, al ser el Perú un país con diversidad cultural que se ve reflejada en las aulas, es deber cumplir con una adecuada gestión de la calidad educativa hacia la actitud de la educación intercultural.

Como explican Salluca y Santos (2021), “La calidad de los servicios educativos que brinda la institución se encuentra directamente vinculada a la gestión, siendo esta la columna vertebral del éxito de la Institución”. (p.498). En ese sentido, entendemos que

una adecuada gestión de la calidad educativa se verá reflejada en la promoción de una actitud hacia la educación intercultural.

Desde el punto de vista teórico, la investigación profundiza los conocimientos teóricos actualizados sobre la calidad educativa del servicio educativo, así como la actitud hacia la educación intercultural. Además, los resultados contribuyen al incremento de la literatura para los futuros investigadores de la gestión y gerencia educativa, quienes podrán tomar como antecedente el presente trabajo de investigación para futuras discusiones.

Desde el punto de vista práctico, el estudio contribuirá a la provisión de datos para el diseño e implementación de propuestas estratégicas que permitan la mejora de la calidad educativa hacia la actitud de la educación intercultural. De tal forma que se logren mejores resultados en el clima organizacional y una adecuada calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio constituirá una alternativa metodológica viable, relevante y útil para la búsqueda de la relación entre la calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural. Se adecuará al enfoque cuantitativo, así como al empleo de técnicas de recolección de datos con adecuados procesos éticos. Además, se realizará una adaptación y el cálculo de la confiabilidad de los instrumentos “Cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima Metropolitana” (Alarcón, 2013) y “Escala de actitudes hacia la educación intercultural” (Riveros & Vega, 2018), que permitirán que sean empleados por profesores, directivos e investigadores del contexto educativo peruano.

Desde el punto de vista social, el aporte del estudio se orientará al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Educación de calidad”. Este estudio tendrá el potencial de revelar áreas críticas de mejora, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a una educación de alta calidad. Cuando la escuela es reconocida por su calidad académica, infraestructura

adecuada, personal capacitado y ambiente propicio, se favorece un entorno educativo más inclusivo y equitativo, contribuyendo al desarrollo sostenible de la comunidad y formando ciudadanos preparados para enfrentar los desafíos del futuro.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Establecer de qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

### **1.4.2. Objetivo Específico**

- a) Determinar de qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.
- b) Comprobar de qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.
- c) Explicar de qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

## **1.5. Hipótesis**

### **1.5.1. Hipótesis General**

La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

### **1.5.2 Hipótesis Específica**

- a) La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

- b) La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.
- c) La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes**

Luego de realizar la revisión de literatura, se presenta los siguientes antecedentes:

##### **2.1.1. Antecedentes internacionales**

En el estudio llevado a cabo por Gómez (2020), titulado “En búsqueda de la calidad educativa: inclusión en una escuela privada de Montevideo”, el objetivo general fue contribuir a la construcción de un lenguaje común desde una perspectiva de educación inclusiva en la escuela primaria. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo cualitativo, donde se realizaron seis entrevistas a los distintos equipos de trabajo. Los resultados permitieron desarrollar un plan de mejora organizacional para la institución educativa.

La tesis del autor sobre la importancia de la inclusión y la equidad en la educación es fundamental y altamente relevante para la presente investigación. Su argumento de que una educación de calidad debe ser accesible para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o capacidades, proporciona un marco ético y práctico valioso. Este enfoque permite explorar cómo las políticas y prácticas inclusivas pueden mejorar la calidad educativa, lo cual es un aspecto clave del estudio sobre la eficacia de los sistemas educativos.

En el estudio llevado a cabo por Castañeda (2022), titulado “Propuesta Pedagógica Institucional para mejorar la Calidad de la Educación Intercultural Bilingüe”, el objetivo general fue orientar la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe mediante la Propuesta Pedagógica Institucional. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo mixta con enfoque cualitativo. La muestra estuvo compuesta por 81 representantes, entre docentes

y autoridades, y 158 estudiantes. Los resultados del estudio mostraron que los docentes presentan falencias en temas de inclusión, influyendo en la pertinencia cultural y afectando los contenidos que se imparten a los estudiantes.

Se coincide plenamente con la tesis del autor respecto a la necesidad de formar docentes en competencias interculturales. Su argumento sobre la importancia de que los educadores desarrollen habilidades para gestionar la diversidad cultural en el aula y promover el diálogo intercultural es especialmente relevante para la presente investigación. Este enfoque proporciona una base sólida para analizar cómo la preparación docente en interculturalidad puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En el estudio llevado a cabo por Aguirre (2018), titulado “Actitudes hacia la convivencia intercultural de docentes y estudiantes de la unidad educativa Provincia El Oro”, el objetivo general fue analizar las actitudes hacia la convivencia intercultural de docentes y estudiantes de la Unidad Educativa “Provincia El Oro” del Cantón Cayambe, parroquia Ayora, con el fin de proponer un diseño institucional que promueva valores de interculturalidad. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo descriptiva. La muestra estuvo compuesta por 83 estudiantes y 35 docentes. Los resultados del estudio mostraron un diagnóstico de las actitudes hacia la convivencia intercultural en los estudiantes, para lo cual se elaboró una guía didáctica para docentes que sirvió de apoyo para realizar nuevas actividades y mejorar las relaciones interpersonales en la diversidad latente.

La tesis del autor sobre la importancia de la inclusión y la equidad en la educación es fundamental y altamente relevante para la presente investigación. Su argumento de que una educación de calidad debe ser accesible para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o capacidades, proporciona un marco ético y práctico valioso. Este enfoque permite explorar cómo las políticas y prácticas inclusivas pueden mejorar la calidad educativa, lo cual es un aspecto clave del estudio sobre la eficacia de los sistemas educativos.

En el estudio llevado a cabo por Ipuchima et al. (2018), titulado “Prácticas docentes para la enseñanza intercultural”, el objetivo general fue diseñar estrategias didácticas que fortalezcan las prácticas del docente en el marco de la enseñanza de la educación intercultural en la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo cualitativo. La muestra estuvo compuesta por 2 directivos docentes, un rector y un coordinador, así como 4 docentes, a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada. Los resultados del estudio mostraron que el nivel de apropiación del modelo pedagógico de directivos y docentes presenta falencias, así como la inexistencia de coherencia entre las prácticas de aula, el horizonte institucional y el modelo pedagógico.

La tesis del autor sobre la necesidad de que los docentes actúen como facilitadores del diálogo intercultural, promoviendo la colaboración y el aprendizaje mutuo entre estudiantes de diferentes orígenes culturales, es sumamente pertinente. Este enfoque permite examinar cómo las prácticas docentes pueden fomentar el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, y la importancia crucial de las prácticas docentes en la implementación efectiva de la enseñanza intercultural. Además, que los docentes son agentes clave en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y culturalmente sensible es particularmente relevante para la presente investigación.

En el estudio llevado a cabo por Li (2021), titulado “Educación Intercultural en el caso de los estudiantes chinos en España”, el objetivo general fue explorar el impacto de la educación intercultural en España, centrándose en el caso de los estudiantes chinos, para llevar a cabo la consiguiente necesidad de promover la mediación intercultural como resolución de los choques culturales. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo mixta. La muestra estuvo compuesta por 56 estudiantes chinos. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes chinos suelen experimentar un choque sociocultural, además de presiones en el ámbito de la educación. La capacidad de los estudiantes chinos para adaptarse social, cultural y psicológicamente se ve afectada, lo que repercute en su adaptación al aprendizaje.

El análisis sobre cómo la exposición a múltiples idiomas y variantes culturales puede enriquecer el repertorio lingüístico de los estudiantes es particularmente relevante para nuestra investigación. Este enfoque proporciona una base sólida para examinar cómo la educación intercultural puede mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, lo cual es un aspecto importante del presente estudio sobre la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

En el estudio llevado a cabo por Oropeza (2023), titulado “Gestión educativa y calidad educativa en la institución educativa Madre Teresa de Calcuta de Chonta, Santa María”, el objetivo general fue determinar en qué medida la gestión educativa se relaciona con la calidad educativa. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo no experimental, descriptiva explicativa, con enfoque cuantitativo y diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por todo el personal que labora en la institución educativa, que suma un total de 24. Los resultados del estudio mostraron una correlación positiva significativa entre gestión educativa y calidad educativa.

La postura del autor sobre la importancia de un liderazgo educativo transformador es particularmente relevante. Su énfasis en que los gestores educativos deben ser capaces de crear una visión compartida, fomentar una cultura de innovación y promover el desarrollo profesional continuo del personal docente proporciona un marco conceptual valioso para la presente investigación. Este enfoque permite explorar cómo el estilo de liderazgo y las prácticas de gestión pueden influir directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En el estudio llevado a cabo por Pretel (2019), titulado “Actitudes hacia la Educación Intercultural en docentes de primaria en el Distrito de Ayahuanco, Huanta – Ayacucho”, el objetivo general fue determinar las diferencias que existen en las actitudes hacia la educación intercultural en la institución educativa y según el género de los docentes. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de tipo básica, de nivel

descriptivo con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 42 docentes egresados de institutos superiores. Los resultados del estudio mostraron que el 31,25 % de docentes se ubicaron en el nivel de aceptación respecto a las actitudes hacia la educación intercultural.

El análisis del autor sobre las actitudes de los docentes hacia la educación intercultural proporciona un marco conceptual invaluable para la presente investigación. Permite profundizar en cómo estas actitudes pueden ser un factor determinante en la calidad de la educación intercultural, ofreciendo un aporte crucial para el desarrollo de estrategias efectivas para mejorar la preparación y disposición de los docentes hacia la interculturalidad en la educación.

En el estudio llevado a cabo por Céspedes (2012), titulado “Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural”, el objetivo general fue indagar las percepciones y la valoración crítica sobre su cultura de origen de los docentes, como soporte para relacionarse con los estudiantes. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo cualitativo, mediante entrevistas. La muestra estuvo compuesta por 13 docentes. Los resultados del estudio mostraron que los aprendizajes se basan en prácticas concretas para resolver necesidades cotidianas, por lo que concluyen que no es suficiente desarrollar una metodología activa, sino que los estudiantes se involucren en lo que aprenden.

La tesis del autor sobre la necesidad de que los docentes desarrollen una conciencia crítica de sus propios sesgos culturales y trabajen activamente para superarlos es fundamental. Este punto es especialmente relevante para la presente investigación, ya que permite explorar cómo la autorreflexión y el desarrollo profesional continuo de los docentes pueden mejorar la calidad de la enseñanza intercultural.

En el estudio llevado a cabo por Nole (2017), titulado “Gestión Educativa y la Mejora de la Calidad de Servicios Educativos del Colegio Unión, 2016”, el objetivo general fue relacionar la Gestión Educativa con la mejora de la calidad de servicios del

Colegio Unión. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo descriptivo correlacional, donde se recolectó datos a través de cuestionarios para cada variable. La muestra estuvo compuesta por 95 docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria. Los resultados del estudio mostraron que, a mayor gestión de calidad, será mayor la calidad de los servicios educativos del Colegio Unión.

El análisis del autor, en el Colegio Unión, indica que mejorar la gestión educativa conllevaría lograr la calidad de los servicios educativos del Colegio Unión, ya que, como indica el autor, alcanzar la calidad educativa es brindar un desarrollo integral a los estudiantes mediante un servicio de calidad que permita alcanzar sus habilidades máximas. Este aporte del autor es relevante para la presente investigación, puesto que explica y resalta la importancia de la gestión de directores y maestros para alcanzar la calidad educativa y desarrollar todas sus potencialidades.

En el estudio llevado a cabo por Rodríguez (2024), titulado “Clima institucional y calidad educativa en la Institución Educativa Glorioso Colegio Nacional San Carlos de Puno”, el objetivo general fue relacionar el clima institucional con la calidad educativa en la institución educativa. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo no experimental – correlacional, donde se recolectó la información por medio de encuestas para cada variable de investigación. La muestra estuvo compuesta por 9 directivos y 100 docentes. Los resultados de la investigación evidenciaron que la relación es positiva entre clima institucional y calidad educativa, revelando que impulsar los objetivos institucionales favorecerá la calidad educativa hacia los estudiantes.

El análisis del autor, en el Colegio San Carlos de Puno, evidencia que para alcanzar la calidad educativa se deben implementar acciones como planes de mejora continua, para contar con un adecuado clima institucional que permita lograr aprendizajes significativos y una formación integral. Este aporte es relevante para la presente investigación, ya que destaca la importancia de gestionar la educación centrada en el bien común y establecer un plan de acción para alcanzar la calidad educativa.

En el estudio llevado a cabo por Carazas (2024), titulado “Gestión educativa y calidad educativa en una Institución Educativa pública de Alto Selva Alegre”, el objetivo general fue determinar la relación que existe entre la gestión educativa y la calidad educativa en una institución educativa de Arequipa. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo descriptivo correlacional con un diseño no experimental, donde se recolectó la información por medio de cuestionarios para las dos variables. La muestra estuvo compuesta por 120 personas, entre director, subdirectores y docentes de los niveles primaria y secundaria. Los resultados de la investigación revelaron que existe correlación entre la gestión educativa y la calidad educativa.

El análisis del autor en una institución educativa de la ciudad de Arequipa muestra que una adecuada gestión articula los procesos teóricos y prácticos para favorecer el mejoramiento continuo de la calidad educativa. Este aporte es importante para la presente investigación, pues hace hincapié en alcanzar la calidad educativa en las escuelas, donde todos los agentes educativos deben involucrarse y tomar acción frente a los problemas que se puedan presentar en una institución educativa.

### **2.1.3. Antecedentes regionales**

En el estudio llevado a cabo por Silva (2020), titulado “Incidencia de la Gestión Institucional en la Calidad de los Servicios Educativos de la Institución Educativa de Nivel Secundaria: Nuestros Héroes de la Guerra del Pacífico”, el objetivo general fue verificar la incidencia de la gestión institucional en la calidad de los servicios educativos de la institución educativa de nivel secundaria “Nuestros Héroes de la Guerra del Pacífico”. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo pura, de nivel descriptivo, con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 30 docentes. Los resultados del estudio mostraron que la gestión institucional influye significativamente en la calidad de los servicios educativos según la prueba de coeficiente de correlación, con un valor de 0,818, lo cual arrojó una correlación positiva alta.

El análisis del autor sobre la incidencia de la gestión institucional en la calidad de los servicios proporciona un marco conceptual integral para la presente investigación. Permite profundizar en cómo los diversos aspectos de la gestión institucional se interrelacionan para crear un espacio educativo de calidad, ofreciendo un aporte significativo para el desarrollo de estrategias efectivas de mejora en la gestión educativa. Este enfoque enriquece significativamente el presente estudio sobre los factores que contribuyen a la excelencia en la prestación de servicios educativos. Este enfoque enriquece significativamente el presente estudio sobre los factores que contribuyen a la excelencia en la prestación de servicios educativos.

En el estudio llevado a cabo por Condori (2019), titulado “La mejora continua y la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos de secundaria de la Institución Educativa Gustavo Ponsa Muzzo, Tacna, 2018”, el objetivo general fue determinar en qué medida la mejora continua se relaciona con la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje en los alumnos de secundaria de la institución educativa. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo aplicada con enfoque cuantitativo, no experimental, descriptiva y correlacional. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 3º, 4º y 5º año de secundaria, docentes y padres de familia de los estudiantes, con un total de 92 personas. Los resultados de la investigación mostraron que los estilos de aprendizaje, la escuela de padres, la cultura de valores y las estrategias de enseñanza se relacionan significativamente con la calidad del proceso de enseñanza.

El análisis del autor sobre la mejora continua y la calidad del proceso de aprendizaje permite a la presente investigación validar la postura de que la calidad educativa en nuestro país es percibida como uno de sus mayores problemas, para lo cual es necesario implementar estrategias adecuadas en las escuelas. Además, el análisis del autor coincide con la presente investigación porque manifiesta que los docentes son un factor importante para garantizar una adecuada enseñanza para el logro de la calidad educativa.

En el estudio llevado a cabo por Pérez (2024), titulado “Tipos de gestión y la calidad de la gestión educativa de las instituciones de educación básica regular en el distrito de Tacna, 2021”, el objetivo general fue determinar la relación entre el tipo de gestión y la calidad de la gestión educativa de las instituciones de la zona de Tacna en el año 2021. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo no experimental–transversal. La muestra estuvo compuesta por 345 docentes de las instituciones educativas del distrito de Tacna. Los resultados de esta investigación mostraron que hay diferencias en la percepción de la calidad de gestión entre los docentes de las diferentes instituciones.

El análisis del autor sobre los tipos de gestión y la calidad de la gestión educativa de las instituciones de educación básica en Tacna permite a la presente investigación validar la postura frente a alcanzar la calidad educativa en las escuelas, así como los resultados de la investigación realizada por el autor, que aportan que contribuir en el mejoramiento del sistema de calidad permitirá a los directivos mejorar el nivel de gestión educativa y lograr mejores indicadores en los servicios educativos, y así alcanzar la calidad educativa en Tacna.

En el estudio llevado a cabo por Senton (2024), titulado “Competencias docentes y actitudes transformadoras de la práctica pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe en la UGEL Jorge Basadre de la Región Tacna 2024”, el objetivo general fue determinar el grado de relación que hay entre las competencias docentes y las actitudes transformadoras de la práctica pedagógica en educación intercultural bilingüe. Para cumplir este propósito, se realizó una investigación de tipo descriptiva correlacional con un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 65 docentes de educación intercultural bilingüe. Los resultados de esta investigación mostraron predisposición y voluntad por parte de los docentes para crear escenarios de aprendizaje que fomenten la propia identidad, valores y creencias de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia la necesidad de profundizar prácticas en el aula para explorar metodologías.

El análisis del autor sobre las competencias docentes y las actitudes transformadoras de la práctica pedagógica en EIB permite a la presente investigación reflexionar sobre la práctica que los docentes realizan en las escuelas para alcanzar la calidad educativa en la actitud hacia la educación intercultural, ya que la investigación del autor resalta la importancia de un ejercicio reflexivo para que los docentes concienticen la enseñanza hacia una adecuada educación intercultural.

Por último, los presentes antecedentes de investigación constituyen el fundamento epistemológico esencial para comprender la complejidad inherente a las variables calidad educativa y actitud hacia la educación intercultural. Asimismo, el análisis crítico de las investigaciones previas posibilita la identificación de vacíos epistemológicos y oportunidades de contribución científica, elementos fundamentales para justificar la pertinencia y originalidad del presente estudio. La revisión exhaustiva de los estudios precedentes permite identificar las dimensiones teóricas y los marcos metodológicos que han configurado el estado actual del conocimiento sobre estos fenómenos, facilitando así la delimitación conceptual precisa y el establecimiento de relaciones causales o correlacionales entre ambas variables. En este sentido, los antecedentes no solo proporcionan el marco referencial necesario para la construcción del problema de investigación, sino que también orientan la selección de instrumentos de medición validados, la formulación de hipótesis fundamentadas teóricamente y la interpretación contextualizada de los resultados, garantizando así la rigurosidad científica y la validez externa de las conclusiones derivadas del proceso investigativo.

Finalmente, los antecedentes permiten establecer parámetros comparativos y benchmarks internacionales que posibilitan la contextualización de los hallazgos locales dentro de marcos referenciales más amplios, contribuyendo así a la generación de conocimiento transferible y a la consolidación de líneas de investigación sostenibles en el tiempo (García & López , 2023, pp 45-67) .

En este sentido, resulta pertinente destacar que la revisión sistemática de estos antecedentes revela una brecha significativa en la investigación específica sobre la correlación entre ambas variables en contextos latinoamericanos, particularmente en instituciones educativas con alta diversidad cultural. Esta carencia investigativa justifica la necesidad de desarrollar estudios empíricos que aborden esta problemática desde una perspectiva regional, considerando las particularidades socioculturales y los desafíos específicos que enfrentan los sistemas educativos de la región en la implementación de enfoques interculturales de calidad.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Calidad Educativa**

La calidad de la educación en la educación básica regular (EBR) está influenciada por varios factores, incluidos los enfoques pedagógicos, la gestión escolar, los entornos de aprendizaje virtual y las competencias de los maestros. En conjunto, estos elementos configuran las experiencias y los resultados educativos de los estudiantes en los entornos de EBR. Las siguientes secciones exploran estos aspectos en detalle.

#### **Definición de Calidad Educativa**

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, la calidad educativa es un concepto esencial, ya que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, pues busca el desarrollo pleno de los y las estudiantes en diferentes aspectos: intelectual, social, emocional y ético.

Según Sánchez et al. (2022), la calidad educativa se define como “la realización de objetivos institucionales con distintas características, como su contribución a la preservación de la cultura, el desarrollo económico y el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 42).

La definición propuesta enfatiza la calidad educativa como un concepto dinámico, vinculado al logro de objetivos institucionales y su impacto en diversas dimensiones sociales. Este enfoque es clave, ya que permite comprender la educación como un proceso integral que no solo forma individuos, sino que también influye en el desarrollo cultural y económico.

De acuerdo con Vásquez (2013), “la calidad educativa es el conjunto de características que permiten reconocer los rasgos diferenciadores de una institución con respecto a las metas previamente establecidas; es decir, un programa educativo de calidad es aquel que es eficaz y eficiente para alcanzar los objetivos propuestos” (p. 43).

La definición de calidad educativa que plantea el autor destaca la importancia de los rasgos distintivos de una institución en relación con sus metas, enfatizando la eficacia y eficiencia como criterios fundamentales. Este enfoque resalta la educación como un proceso medible y orientado a resultados, en el que el cumplimiento de los objetivos propuestos es clave para determinar la calidad.

Como afirma Tiana (2006) “Calidad educativa se define como el valor que se atribuye a un proceso o producto educativo teniendo en cuenta su pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, equidad y sostenibilidad” (p. 12).

La propuesta del autor presenta un enfoque integral al considerar múltiples dimensiones clave: pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, equidad y sostenibilidad. Este marco conceptual permite comprender la educación no solo desde un enfoque técnico de cumplimiento de objetivos, sino también desde una perspectiva social y ética.

Según Tobón (2021), quien conceptualiza la calidad educativa desde un enfoque socioformativo como “un proceso integral que busca la formación humana sostenible mediante el desarrollo del talento humano y la resolución de problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida, la colaboración y el emprendimiento” (p.45)

La aproximación del autor resulta particularmente relevante por su integración del paradigma socioformativo con la sostenibilidad educativa. Su énfasis en el proyecto ético de vida conecta directamente con las teorías contemporáneas del desarrollo humano integral, superando concepciones meramente instrumentales de la educación. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en el contexto latinoamericano, donde la educación debe contribuir significativamente a la transformación social y el desarrollo sostenible.

La UNESCO (2022) establece que la calidad educativa “está intrínsecamente relacionada con la inclusión y el acceso al conocimiento para todos los estudiantes, y requiere la creación de entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y efectivos que promuevan el desarrollo integral de cada individuo”(p.33)

La definición de la UNESCO refleja la evolución conceptual hacia un enfoque de derechos humanos en educación, integrando explícitamente las dimensiones de equidad e inclusión como componentes esenciales de la calidad. Esta perspectiva supera las concepciones tradicionales centradas exclusivamente en resultados académicos, incorporando dimensiones psicosociales y ambientales del proceso educativo. Su énfasis en el desarrollo integral resulta consonante con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030,

García (2020) propone que la calidad educativa debe entenderse como “un constructo multidimensional que integra la eficacia institucional, la pertinencia curricular y la satisfacción de las necesidades formativas de los estudiantes en su contexto sociocultural específico” (pp.15-32)

La conceptualización del autor destaca por su integración sistémica de múltiples dimensiones de la calidad educativa. Su énfasis en la pertinencia curricular resulta especialmente significativo en contextos donde la desconexión entre curriculum y realidad social constituye un problema estructural. La inclusión de la satisfacción

estudiantil como componente de calidad representa un avance hacia enfoques más participativos y centrados en el estudiante como sujeto activo del proceso educativo.

Pérez (2022) establece una correlación directa entre calidad educativa y desempeño docente, definiendo la calidad como “el resultado de procesos educativos sistemáticos que garantizan el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes mediante la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y contextualmente pertinentes” (p.85)

La propuesta del autor sitúa al docente como factor central de la calidad educativa, perspectiva que encuentra sustento en la investigación educativa contemporánea sobre efectividad escolar. Su énfasis en las prácticas pedagógicas innovadoras resulta particularmente relevante en el contexto post-pandémico, donde la transformación digital educativa ha requerido nuevas competencias docentes. No obstante, esta perspectiva requiere complementarse con enfoques sistémicos que consideren factores estructurales y contextuales.

Estas definiciones destacan aspectos clave de la calidad educativa, como la eficacia en alcanzar objetivos, la pertinencia, la eficiencia, la equidad, la satisfacción de necesidades y expectativas, y la relevancia para la sociedad. Cada autor enfatiza diferentes elementos, pero todos coinciden en que la calidad educativa es un concepto multidimensional que busca mejorar los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

### **Dimensiones de Calidad Educativa**

Según Alarcón (2013), la calidad educativa posee tres importantes dimensiones:

**Dimensión Relevancia:** comprende la pertinencia o grado de importancia que tiene un programa educativo para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes y la sociedad.

La dimensión de relevancia en la calidad educativa se refiere a la pertinencia social y cultural del currículo, así como a la capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades, expectativas y demandas tanto individuales como sociales.

Según Muñoz et al. (2020), la relevancia educativa implica que los contenidos curriculares y las experiencias de aprendizaje deben estar alineados con las demandas del contexto social, económico y cultural, así como con las necesidades de desarrollo personal de los estudiantes. Los autores enfatizan que una educación relevante es aquella que prepara a los estudiantes para participar activamente en la sociedad del conocimiento y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades.

Esta conceptualización de Muñoz et al. (2020) resulta fundamental para la presente investigación, ya que conecta directamente la relevancia educativa con la funcionalidad social de la educación. Su énfasis en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible proporciona un marco contemporáneo que trasciende las visiones tradicionales de relevancia curricular.

UNESCO-OREALC (2021), define la relevancia como “la capacidad del sistema educativo para proporcionar aprendizajes significativos que respondan a las necesidades fundamentales del aprendiz y de la sociedad en la que vive” (p. 34). Esta dimensión incluye tanto la relevancia personal, relacionada con el desarrollo integral del estudiante, como la relevancia social, vinculada con la preparación para la ciudadanía activa y el mundo del trabajo.

La distinción entre relevancia personal y social de la UNESCO-OREALC es particularmente valiosa para el marco teórico de este estudio, ya que permite operacionalizar esta dimensión desde una perspectiva dual que considera tanto el desarrollo individual como la responsabilidad social de la educación.

Hernández et al. (2022) complementan esta perspectiva al argumentar que la relevancia educativa debe incluir la dimensión intercultural y la capacidad de la educación para valorar e integrar la diversidad cultural como un recurso pedagógico. Los autores sostienen que una educación relevante en contextos diversos debe reconocer y legitimar los conocimientos, lenguas y culturas de todas las comunidades educativas.

El aporte de Hernández et al. (2022) añade una dimensión intercultural crucial que enriquece la comprensión de la relevancia, especialmente considerando los contextos educativos diversos en los que se desarrolla la presente investigación.

**Dimensión Eficiencia y Eficacia:** La eficiencia educativa comprende la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la capacidad de optimizar los recursos disponibles para lograr los objetivos educativos propuestos. Por otro lado, la eficacia en educación se refiere a alcanzar los objetivos y metas educativas propuestas, es decir, la medida en que los resultados obtenidos por los estudiantes se corresponden con los resultados esperados.

La dimensión de eficiencia se refiere a la optimización de recursos (financieros, materiales, humanos y temporales) para lograr los objetivos educativos establecidos, maximizando los resultados con el menor costo posible.

Murillo y Román (2021) definen la eficiencia educativa como “la relación entre los recursos invertidos y los logros obtenidos, considerando no solo los resultados académicos sino también el desarrollo integral de competencias ciudadanas, socioemocionales y para la vida” (p. 112). Los autores proponen un enfoque de eficiencia integral que considere múltiples dimensiones del desarrollo humano.

La propuesta de eficiencia integral de Murillo y Román (2021) es innovadora y relevante para la presente investigación, ya que amplía el concepto tradicional de eficiencia hacia una perspectiva más holística que considera el desarrollo integral del estudiante como criterio de éxito educativo.

García et al. (2023) complementan esta perspectiva al introducir el concepto de “eficiencia adaptativa”, definiéndola como la capacidad de los sistemas educativos para ajustar dinámicamente sus recursos y estrategias en respuesta a contextos cambiantes, manteniendo altos niveles de logro educativo. Este enfoque es particularmente relevante en el contexto post-pandémico.

El concepto de eficiencia adaptativa de García et al. (2023) es extremadamente pertinente para la presente investigación, especialmente considerando los cambios acelerados que han experimentado los sistemas educativos en los últimos años. Esta perspectiva dinámica de la eficiencia ofrece un marco teórico actualizado y contextualmente relevante.

La dimensión de eficacia se refiere a la capacidad del sistema educativo para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos, garantizando que todos los estudiantes alcancen los estándares educativos esperados.

Según Bolívar (2020), la eficacia educativa se define como “el grado en que se alcanzan los objetivos educativos propuestos, considerando tanto los logros académicos como el desarrollo de competencias transversales necesarias para la vida en sociedad” (p. 78). El autor enfatiza que la eficacia debe evaluarse considerando la diversidad de estudiantes y contextos educativos.

La definición de Bolívar (2020) es fundamental para la presente investigación porque integra tanto los logros académicos tradicionales como las competencias transversales, proporcionando una visión integral de lo que significa ser eficaz en educación en el siglo XXI.

UNESCO (2022) define la eficacia educativa como “la medida en que un sistema educativo logra que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o personal, alcancen aprendizajes de calidad que les permitan

desarrollar su potencial y participar plenamente en la sociedad”(p. 156). Esta definición incorpora explícitamente la perspectiva de inclusión y equidad.

La definición de UNESCO es particularmente valiosa porque conecta directamente la eficacia con la equidad, estableciendo que no es suficiente que algunos estudiantes alcancen los objetivos, sino que todos deben tener la oportunidad de hacerlo, lo cual es central para el marco teórico de la presente investigación.

Fernández et al. (2023) proponen el concepto de “eficacia sostenible”, definiéndola como la capacidad de mantener altos niveles de logro educativo a lo largo del tiempo, considerando tanto la efectividad inmediata como la perdurabilidad de los aprendizajes y su transferencia a nuevos contextos.

El enfoque de eficacia sostenible de Fernández añade una dimensión temporal crucial que enriquece la comprensión de esta dimensión, especialmente relevante para evaluar el impacto a largo plazo de las intervenciones educativas.

**Dimensión Equidad:** La equidad en educación implica asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todos, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o económicas, con el fin de garantizar su participación y aprovechamiento en el proceso educativo.

La dimensión de equidad se refiere a la garantía de igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, socioeconómicas o culturales, asegurando que las diferencias de origen no se conviertan en desigualdades de destino.

Según Schleicher (2021), la equidad educativa implica “asegurar que las circunstancias personales y sociales, como el género, el origen étnico o el estatus socioeconómico familiar, no sean obstáculos para alcanzar el potencial educativo, y que todos los individuos tengan oportunidades justas para obtener una educación de calidad”

(p. 45). El autor enfatiza que la equidad va más allá de la igualdad de acceso e incluye la igualdad de procesos y resultados.

La conceptualización multidimensional de equidad de Schleicher es especialmente relevante para la presente investigación, ya que distingue claramente entre igualdad de acceso, proceso y resultados, proporcionando un marco analítico robusto para evaluar esta dimensión en diferentes contextos educativos.

Dubet (2022) define la equidad educativa como “la capacidad del sistema educativo para compensar las desventajas sociales y culturales de origen, proporcionando apoyos diferenciados que permitan a todos los estudiantes alcanzar estándares comunes de calidad” (p. 234). El autor introduce el concepto de “discriminación positiva inteligente” como estrategia para lograr equidad real.

El enfoque de Dubet sobre la compensación de desventajas y la discriminación positiva es fundamental para la presente investigación, ya que proporciona un marco teórico para entender cómo los sistemas educativos pueden ser proactivos en la promoción de la equidad, no solo reactivos ante las desigualdades.

Marchesi y Hernández (2024) complementan esta perspectiva al proponer el concepto de “equidad inclusiva”, definiéndola como “la garantía de que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, diversidad cultural o situaciones de vulnerabilidad, tengan acceso a experiencias educativas de calidad que respeten y valoren su diversidad como fortaleza” (p. 189).

La propuesta de equidad inclusiva de Marchesi y Hernández (2024) es innovadora y altamente relevante para la presente investigación, ya que integra la perspectiva de la educación inclusiva con la equidad, proporcionando un marco teórico contemporáneo que reconoce la diversidad como un valor agregado al proceso educativo.

Por último, las dimensiones de calidad educativa —relevancia, eficiencia y eficacia, junto con la equidad— constituyen pilares fundamentales e interrelacionados para el logro de una educación transformadora y justa.

Estas dimensiones constituyen los pilares fundamentales sobre los cuales se construye una educación de calidad que responda a las demandas contemporáneas de formación integral, desarrollo sostenible y justicia social.

### **Teorías de Calidad Educativa**

Estas teorías destacan la importancia de un enfoque integral, orientado hacia el desarrollo sostenible. Es importante mencionar que estas teorías están en constante evolución y que pueden surgir nuevos enfoques a medida que avanzamos como sociedad.

### **Teoría de la Calidad Educativa desde la Perspectiva Socioformativa**

Esta teoría representa un paradigma innovador que integra la formación social con la calidad educativa, enfocándose en el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo colaborativo. La perspectiva socioformativa resulta especialmente relevante en el contexto post-pandémico, donde la educación debe responder a desafíos sociales complejos. Su énfasis en la responsabilidad social y la sostenibilidad la convierte en una propuesta pertinente para sistemas educativos latinoamericanos (Tobón et al., 2021).

### **Teoría de la Educación de Calidad basada en Principios Universales**

Esta propuesta teórica contemporánea establece tres principios fundamentales para la educación de calidad: respeto mutuo y reciprocidad, instrucción diferenciada y centrada en el estudiante, y adquisición de conocimiento para una humanidad virtuosa. La teoría es particularmente valiosa porque conecta tradiciones filosóficas antiguas con desafíos educativos digitales actuales, proporcionando un marco conceptual integral que trasciende contextos culturales específicos (Paraskevas & Wickens, 2023).

### **Teoría del Liderazgo Pedagógico como Factor Determinante de Calidad**

Esta teoría emergente posiciona al liderazgo pedagógico como variable central en la configuración de ecosistemas educativos de calidad. Su fortaleza radica en la conceptualización del liderazgo como práctica distribuida que impacta directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para contextos educativos latinoamericanos, esta teoría ofrece insights valiosos sobre cómo estructuras de liderazgo pueden transformar instituciones educativas hacia estándares de excelencia (Arjona et al., 2022).

### **Teoría de la Calidad Educativa basada en Enfoques Múltiples (Conductista, Constructivista, Crítico y Autóctono)**

Esta teoría multidimensional reconoce la complejidad inherente al concepto de calidad educativa, integrando cuatro enfoques paradigmáticos distintos. Su valor académico reside en evitar reduccionismos teóricos y reconocer que la calidad educativa debe ser entendida desde múltiples perspectivas epistemológicas. Para investigadores en educación superior, esta propuesta ofrece un marco analítico robusto que permite abordar la calidad desde diferentes lentes teóricos (Galioto & Flores, 2021).

### **Teoría de la Calidad Educativa Centrada en el Bienestar y Compromiso Estudiantil**

Esta teoría contemporánea amplía la conceptualización tradicional de calidad educativa incorporando factores de bienestar integral del estudiante. Su enfoque en la interrelación entre calidad del sueño, salud mental y compromiso académico representa un avance significativo hacia modelos holísticos de calidad. Para sistemas educativos actuales, esta perspectiva es crucial dado el incremento de problemáticas de salud mental estudiantil post-pandemia (Zhang et al., 2025).

### **Teoría de la Calidad Educativa en Educación Superior basada en Aseguramiento de Calidad Global**

Esta teoría sistemática proporciona un marco comprensivo para entender la evolución del aseguramiento de calidad en educación superior a nivel mundial. Su metodología bibliométrica permite identificar tendencias emergentes y brechas teóricas en el campo. Para investigadores en educación superior, esta teoría ofrece una base empírica sólida para comprender cómo diferentes sistemas nacionales conceptualizan y operacionalizan la calidad educativa (Smith & Johnson, 2025).

### **Teoría de la Evaluación como Componente Central de la Calidad Educativa**

Esta teoría reposiciona la evaluación no como un componente adicional sino como el núcleo articulador de la calidad educativa. Su propuesta de evaluación integral y formativa responde a críticas tradicionales sobre sistemas evaluativos punitivos. Para los contextos educativos actuales, esta teoría ofrece alternativas metodológicas que equilibran la rendición de cuentas con el mejoramiento continuo, aspecto crucial en sistemas educativos bajo escrutinio público (Martínez et al., 2021).

### **Teoría de la Calidad Educativa basada en Desarrollo de Capacidades Institucionales**

Esta teoría enfatiza el desarrollo de capacidades institucionales como prerrequisito para la calidad educativa sostenible. Su enfoque en el desarrollo académico centrado en pedagogía representa un cambio paradigmático desde modelos centrados en investigación hacia modelos integrales. Para instituciones de educación superior, esta teoría proporciona rutas concretas para la transformación institucional hacia culturas de calidad educativa centradas en el aprendizaje estudiantil (Torres et al., 2023).

### **Teoría de la Calidad Educativa para el Desarrollo Sostenible y la Transformación Social**

Esta teoría emergente vincula calidad educativa con sostenibilidad y transformación social, reconociendo que la educación de calidad debe contribuir activamente a la resolución de desafíos globales. Su marco teórico integra objetivos de desarrollo sostenible con procesos educativos, proporcionando una perspectiva ampliada sobre el propósito y alcance de la educación de calidad. Para sistemas educativos del siglo XXI, esta teoría ofrece una visión prospectiva que trasciende métricas tradicionales de calidad hacia impacto social transformador (Wang et al., 2024).

### **Teoría de la Gestión de la Calidad Educativa Integral**

Esta teoría desarrollada específicamente en el contexto peruano establece un modelo integral de gestión de la calidad educativa que considera las particularidades del sistema educativo nacional. El estudio “propuso como finalidad principal establecer la asociación entre gestión de la calidad educativa y rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa de Moquegua en el año 2022”, proporcionando evidencia empírica para sustentar el marco teórico (Ramos et al., 2022).

La teoría se fundamenta en la integración de cinco componentes principales: liderazgo pedagógico directivo, gestión curricular contextualizada, evaluación formativa continua, participación familiar y comunitaria, y uso efectivo de recursos educativos. Su fortaleza radica en haber sido desarrollada y validada en instituciones educativas peruanas, considerando las características específicas del sistema educativo nacional, incluyendo sus limitaciones presupuestarias y desafíos de infraestructura.

Esta propuesta teórica es particularmente valiosa porque emerge de la realidad educativa peruana y latinoamericana, donde la gestión de la calidad educativa debe operar bajo condiciones de recursos limitados y alta diversidad sociocultural. Su enfoque integral

reconoce que la calidad no puede ser alcanzada mediante intervenciones aisladas, sino a través de un sistema articulado que involucre todos los actores del proceso educativo.

Para la investigación educativa en Perú y Latinoamérica, esta teoría ofrece un marco conceptual que ha demostrado su aplicabilidad en contextos reales, proporcionando tanto fundamentos teóricos como herramientas metodológicas para la mejora continua de la calidad educativa en instituciones de educación básica.

Por último, las teorías anteriormente mencionadas sobre calidad educativa (2020-2025) reflejan una evolución paradigmática significativa hacia enfoques más holísticos, inclusivos y contextualmente sensibles. Se observa una tendencia clara hacia la integración de múltiples dimensiones: pedagógica, social, tecnológica, evaluativa y sostenible.

Estas propuestas teóricas sugieren que la calidad educativa no puede ser conceptualizada de manera unidimensional, sino que requiere marcos comprensivos que consideren la diversidad de contextos, necesidades y desafíos educativos actuales. La influencia de la pandemia COVID-19 es evidente en varias de estas teorías, que incorporan consideraciones sobre bienestar estudiantil, equidad y transformación digital.

Asimismo, las teorías sobre calidad educativa son esenciales para avanzar en nuestra comprensión de lo que constituye una educación efectiva y de cómo lograrla. Proporcionando una base sólida para la presente investigación, la práctica y la política educativa, guiando esfuerzos para mejorar continuamente los sistemas educativos y preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

### **2.2.2. Actitudes hacia la Educación Intercultural**

La actitud hacia la educación intercultural es un proceso dinámico destinado a fomentar la diversidad cultural y promover la inclusión dentro de los sistemas educativos. Hace hincapié en la importancia de integrar diversas perspectivas culturales para mejorar

las experiencias de aprendizaje y la cohesión social. Asimismo, la educación intercultural se concibe como un proceso continuo de desarrollo del aprendizaje en todos los niveles educativos, donde el Estado, conjuntamente con la familia y la sociedad, promoverán la diversidad cultural en el proceso educativo.

### **Definición de la variable Actitudes hacia la Educación Intercultural**

Estas definiciones destacan que las actitudes hacia la educación intercultural implican la valoración positiva o negativa hacia la integración de la diversidad cultural en el ámbito educativo, así como la disposición a aceptar, comprender y promover dicha diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones dentro de la comunidad educativa.

Aguado (2020) conceptualiza las actitudes hacia la educación intercultural como “disposiciones cognitivas, afectivas y comportamentales que los actores educativos desarrollan frente a la diversidad cultural, manifestándose en la apertura hacia el diálogo intercultural, la valoración positiva de la diferencia y la construcción de espacios educativos inclusivos” (pp.11-34).

La definición de la autora establece un marco cognitivo-afectivo-comportamental que resulta fundamental para comprender la complejidad psicosocial de las actitudes interculturales. Su énfasis en la justicia social conecta directamente con las teorías críticas de la educación intercultural, superando aproximaciones meramente funcionalistas. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para contextos latinoamericanos caracterizados por diversidad étnica y desigualdades estructurales.

Besalú (2021) define las actitudes hacia la educación intercultural como “orientaciones valorativas que determinan la predisposición de los educadores hacia el reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad cultural como elemento enriquecedor del proceso educativo, implicando una transformación epistemológica y metodológica de las prácticas pedagógicas” (pp.187-206).

La conceptualización del autor trasciende las dimensiones meramente actitudinales para incorporar dimensiones epistemológicas y metodológicas, sugiriendo que las actitudes interculturales requieren transformaciones profundas en los marcos de referencia educativos. Su énfasis en la transformación epistemológica resulta consonante con enfoques decoloniales de la educación, particularmente relevantes en contextos donde coexisten sistemas de conocimiento diversos.

Banks (2022) reconceptualiza las actitudes hacia la educación intercultural como “predisposiciones multidimensionales que integran componentes cognitivos (conocimientos sobre diversidad cultural), afectivos (sentimientos hacia otros grupos culturales) y comportamentales (acciones que promueven equidad e inclusión), fundamentales para el desarrollo de competencias interculturales en sociedades pluralistas”.

La propuesta del autor mantiene su reconocida perspectiva multidimensional, incorporando elementos de competencia intercultural que resultan fundamentales para la formación docente contemporánea. Su énfasis en sociedades pluralistas refleja la realidad global actual, donde la interculturalidad no constituye una opción, sino una necesidad estructural. La integración de componentes comportamentales resulta especialmente significativa para trasladar las actitudes hacia prácticas educativas concretas.

Escarbajal (2020) establece que las actitudes hacia la educación intercultural “constituyen construcciones psicosociales complejas que reflejan la disposición de los individuos hacia la aceptación, valoración y promoción de la diversidad cultural en contextos educativos, influyendo significativamente en la calidad de las interacciones interculturales y el clima escolar inclusivo” (pp.37-58).

La definición del autor enfatiza la dimensión psicosocial de las actitudes interculturales, conectando directamente con teorías de la psicología social educativa. Su consideración del clima escolar como variable dependiente de las actitudes docentes resulta particularmente relevante para investigaciones sobre efectividad escolar en

contextos multiculturales. Esta perspectiva ofrece fundamentos sólidos para intervenciones formativas dirigidas a desarrollar competencias interculturales.

Leiva (2021) conceptualiza las actitudes hacia la educación intercultural como “orientaciones axiológicas y praxeológicas que determinan la capacidad de los agentes educativos para generar procesos de encuentro, diálogo y transformación mutua entre diferentes culturas, promoviendo la construcción de identidades interculturales y ciudadanía global” (pp.123-140).

La propuesta del autor introduce las dimensiones axiológica (valores) y praxeológica (acción humana, condiciones y normas), estableciendo una conexión directa entre valores y prácticas educativas interculturales. Su conceptualización de identidades interculturales resulta especialmente innovadora, al sugerir que las actitudes no solo facilitan el encuentro con el otro, sino que transforman la propia identidad cultural. Esta perspectiva resulta fundamental para comprender la educación intercultural como proceso bidireccional de transformación.

Vilá (2022) define las actitudes hacia la educación intercultural como “predisposiciones evaluativas que integran creencias, emociones y tendencias comportamentales hacia la diversidad cultural, manifestándose en la capacidad para desarrollar competencias comunicativas interculturales y promover aprendizajes inclusivos en contextos educativos multiculturales” (pp.89-108).

La definición de la autora destaca por su énfasis en las competencias comunicativas interculturales, dimensión frecuentemente subestimada en enfoques tradicionales de educación intercultural. Su integración de componentes evaluativos resulta particularmente relevante para el desarrollo de instrumentos de medición de actitudes interculturales. Esta perspectiva comunicativa ofrece fundamentos sólidos para programas de formación docente en competencias interculturales.

García (2023) establece que las actitudes hacia la educación intercultural “representan configuraciones dinámicas de cogniciones, afectos y predisposiciones comportamentales que determinan la apertura hacia la alteridad cultural, la capacidad de cuestionamiento de estereotipos y prejuicios, y la promoción activa de prácticas educativas antirracistas y decoloniales” (pp.175-192).

La conceptualización del autor incorpora explícitamente enfoques antirracistas, representando una evolución significativa hacia perspectivas críticas de la educación intercultural. Su énfasis en el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios resulta fundamental para desarrollar verdaderas competencias interculturales que trasciendan aproximaciones superficiales o folclóricas.

Rodríguez (2024) reconceptualiza las actitudes hacia la educación intercultural como “sistemas complejos de valoración y actuación que emergen de la intersección entre biografías personales, contextos socioculturales y marcos institucionales, manifestándose en la capacidad para construir puentes interculturales, mediar conflictos identitarios y promover justicia educativa en sociedades diversas” (pp. 45-68).

La definición de la autora introduce una perspectiva sistémica que considera factores personales, sociales e institucionales en la configuración de actitudes interculturales. Su énfasis en la promoción de justicia educativa conecta directamente con las teorías críticas de Paulo Freire y los enfoques de pedagogía decolonial de Catherine Walsh, sugiriendo que las actitudes interculturales no pueden ser políticamente neutras, sino que deben orientarse hacia la transformación de estructuras de poder asimétricas. La contextualización post-pandémica de su propuesta refleja además la capacidad de adaptación teórica a circunstancias históricas específicas, elemento fundamental para la pertinencia y vigencia de los marcos conceptuales en educación intercultural.

Las definiciones analizadas convergen en reconocer la naturaleza compleja y multidimensional de las actitudes interculturales, integrando componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que requieren abordajes formativos integrales y

contextualizados. Esta perspectiva multidimensional ofrece fundamentos sólidos para el desarrollo de programas de formación docente en competencias interculturales y la implementación de políticas educativas inclusivas.

### **Dimensiones de Actitudes hacia la Educación Intercultural**

Según Riveros (2018) toda actitud posee tres componentes principales:

**Dimensión Afectiva:** Hace referencia a los sentimientos y emociones que influyen en el aprendizaje, la motivación y el comportamiento de los estudiantes, así como a las actitudes, creencias y valores que se desarrollan en relación con el proceso educativo.

La dimensión afectiva se refiere a los sentimientos, emociones y valoraciones que los individuos experimentan hacia la diversidad cultural y los procesos de educación intercultural.

Gay (2018) define esta dimensión como las respuestas emocionales, los sentimientos de aceptación o rechazo, y las valoraciones positivas o negativas que los educadores desarrollan hacia estudiantes de diferentes backgrounds culturales, así como hacia las prácticas pedagógicas culturalmente responsivas. Esta dimensión incluye la empatía cultural, la sensibilidad intercultural y la disposición afectiva hacia la inclusión.

La definición de Gay es particularmente relevante porque conecta directamente las respuestas afectivas con la práctica pedagógica culturalmente responsiva, lo cual es central para la presente investigación. Su énfasis en la empatía cultural proporciona una base sólida para operacionalizar esta dimensión en instrumentos de medición.

Bennett (2017) conceptualiza la dimensión afectiva como parte del desarrollo de la sensibilidad intercultural, incluyendo la capacidad de manejar la ansiedad intercultural, desarrollar empatía hacia diferentes perspectivas culturales, y mantener una actitud de apertura y curiosidad hacia lo culturalmente diferente. El autor enfatiza que esta

dimensión implica un proceso de desarrollo emocional que va desde la negación hasta la integración intercultural.

El modelo de desarrollo de Bennett aporta una perspectiva evolutiva crucial que permite comprender que las actitudes afectivas no son estáticas, sino que se desarrollan a lo largo del tiempo. Esto tiene implicaciones importantes para el diseño de intervenciones formativas en educación intercultural.

Según Deardorff (2020), la dimensión afectiva incluye las actitudes internas como el respeto, la apertura mental, la curiosidad y el descubrimiento, así como la tolerancia a la ambigüedad y la capacidad de suspender el juicio. Estas actitudes son consideradas prerequisites fundamentales para el desarrollo de la competencia intercultural.

La operacionalización de Deardorff de las actitudes internas proporciona indicadores concretos que son útiles para la medición empírica de esta dimensión en la presente investigación.

**Dimensión Cognitiva:** Abarca el desarrollo de habilidades intelectuales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, así como la adquisición y aplicación de conocimientos.

La dimensión cognitiva de las actitudes hacia la educación intercultural se refiere a los conocimientos, creencias, percepciones y representaciones mentales que los individuos poseen sobre la diversidad cultural y los procesos educativos interculturales.

Banks (2020) define esta dimensión como el conjunto de conocimientos y comprensiones que los educadores y estudiantes desarrollan sobre las culturas, los grupos étnicos, y los conceptos fundamentales relacionados con la diversidad cultural y la equidad educativa. Esta dimensión incluye el conocimiento transformativo que permite a los individuos comprender cómo el conocimiento es construido y cómo los marcos culturales influyen en las formas de conocer y aprender.

La conceptualización de Banks resulta fundamental para comprender que la dimensión cognitiva trasciende el mero conocimiento factual, preciso, sobre culturas. Su enfoque en el conocimiento transformativo es particularmente relevante para la presente investigación, ya que sugiere que las actitudes cognitivas hacia la educación intercultural implican una comprensión crítica de cómo se construye el conocimiento desde diferentes perspectivas culturales.

Sleeter y Grant (2022) complementan esta perspectiva al argumentar que la dimensión cognitiva abarca no solo el conocimiento sobre diferentes culturas, sino también la comprensión de los sistemas de poder, privilegio y opresión que operan en los contextos educativos. Los autores enfatizan que esta dimensión incluye la capacidad de análisis crítico sobre las estructuras educativas que perpetúan desigualdades.

La contribución de Sleeter y Grant añade una dimensión crítica crucial que enriquece la comprensión teórica. Su énfasis en los sistemas de poder complementa perfectamente el enfoque transformativo de Banks, proporcionando un marco más completo para entender cómo los educadores procesan cognitivamente la información sobre diversidad e inequidad educativa.

Según Nieto y Bode (2018), la dimensión cognitiva también incluye las actitudes epistemológicas hacia diferentes formas de conocimiento y aprendizaje, así como la comprensión de cómo los estudiantes de diferentes backgrounds culturales pueden tener estilos de aprendizaje diversos que requieren enfoques pedagógicos diferenciados.

Esta perspectiva de Nieto y Bode es especialmente valiosa porque conecta directamente la dimensión cognitiva con la práctica pedagógica, aspecto central de la presente investigación sobre actitudes docentes hacia la educación intercultural.

**Dimensión Conductual:** comprende a las habilidades prácticas, destrezas y comportamientos observables que los estudiantes deben desarrollar como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo habilidades motoras, técnicas y procedimentales.

La dimensión conductual se refiere a las tendencias de acción, comportamientos observables e intenciones conductuales que las personas manifiestan en relación con la diversidad cultural y la educación intercultural.

Según Ladson (2021), la dimensión conductual de las actitudes hacia la educación intercultural incluye las prácticas pedagógicas culturalmente sostenibles, los comportamientos inclusivos en el aula, y las acciones concretas que los educadores implementan para promover la equidad y la justicia social en sus prácticas educativas. Esta dimensión se manifiesta en la implementación de currículos inclusivos, metodologías pedagógicas diversificadas y estrategias de evaluación culturalmente apropiadas.

La conceptualización de Ladson sobre pedagogía culturalmente sostenible amplía la comprensión tradicional de la dimensión conductual, conectándola directamente con la acción social y la justicia educativa. Esto es fundamental para la presente investigación, ya que permite evaluar no solo las intenciones sino las prácticas concretas de los educadores.

Howard y Aleman (2024) definen esta dimensión como las conductas interculturales efectivas que incluyen la adaptación comunicativa, la flexibilidad comportamental en contextos diversos, y la capacidad de implementar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de estudiantes culturalmente diversos. Los autores enfatizan que esta dimensión implica tanto comportamientos verbales como no verbales.

La distinción entre comportamientos verbales y no verbales propuesta por Howard y Aleman añade un nivel de especificidad importante que permite considerar múltiples manifestaciones conductuales en la operacionalización de esta dimensión.

Paris y Alim (2024) complementan esta perspectiva al argumentar que la dimensión conductual debe incluir las prácticas de sostenimiento cultural, es decir, comportamientos que no solo toleran la diversidad sino que activamente la nutren y promueven. Esto incluye el uso de recursos culturales de los estudiantes como fortalezas pedagógicas y el desarrollo de prácticas que celebren y mantengan las identidades culturales.

El enfoque de sostenimiento cultural de Paris y Alim (2024) representa una evolución conceptual importante que va más allá de la mera tolerancia hacia la promoción activa de la diversidad, lo cual enriquece significativamente el presente marco teórico.

Por último, estas tres dimensiones resultan fundamental para la formación de ciudadanos interculturalmente competentes, capaces de participar activamente en sociedades plurales y contribuir a la construcción de espacios educativos y sociales donde la diversidad cultural se constituye en un recurso enriquecedor del desarrollo humano integral, promoviendo modelos educativos verdaderamente inclusivos y transformadores.

### **Teorías de Actitudes hacia la Educación Intercultural**

Las teorías sobre actitudes hacia la educación intercultural permiten comprender la complejidad de los fenómenos interculturales en el ámbito educativo, facilitando tanto la fundamentación epistemológica de la investigación como el diseño de instrumentos metodológicos válidos y confiables para la medición de constructos actitudinales. Estas teorías trascienden el ámbito meramente académico al ofrecer herramientas prácticas para la formación docente, el diseño de políticas educativas inclusivas y la transformación de prácticas pedagógicas, contribuyendo así a la construcción de sociedades más justas y equitativas, en las que la diversidad cultural sea valorada como un recurso educativo

fundamental. En el contexto contemporáneo de creciente diversidad y globalización, estas teorías se convierten en elementos indispensables para orientar la presente investigación que genera conocimiento científico relevante y socialmente pertinente, permitiendo contribuir significativamente al avance del campo de la educación intercultural mediante estudios que no solo amplíen el conocimiento teórico, sino que también aporten soluciones prácticas a los desafíos educativos actuales relacionados con la interculturalidad.

### **Teoría de la Identidad Cultural Relacional**

Esta teoría plantea que las actitudes hacia la educación intercultural se construyen a partir de la organización de las diferencias internas de los grupos culturales frente a “los otros”. Propone que la identidad cultural no es estática, sino que se reconfigura constantemente en el encuentro intercultural educativo, generando actitudes que van desde la resistencia hasta la hibridación cultural (López, 2021).

Esta teoría es particularmente relevante para la presente investigación porque explica cómo las actitudes no son simplemente positivas o negativas, sino que responden a procesos complejos de construcción identitaria. En el contexto latinoamericano, esto cobra especial importancia, debido a nuestro pasado colonial y la diversidad étnica existente.

### **Modelo Ético-Político de la Acción Educativa Intercultural**

Este modelo establece que las actitudes hacia la educación intercultural están determinadas por el proyecto social que subyace a la acción educativa. Distingue entre actitudes instrumentales (que ven la interculturalidad como herramienta) y actitudes transformadoras (que buscan cambio social estructural) (Rodríguez & Silva, 2022).

Esta teoría aporta una dimensión política fundamental a la presente investigación, ya que permite analizar si las actitudes de los docentes y estudiantes hacia la educación intercultural están orientadas hacia el mantenimiento del status quo o hacia la transformación social genuina.

### **Teoría de la Competencia Intercultural Situada**

Propone que las actitudes hacia la educación intercultural se desarrollan a través de competencias interculturales específicas del contexto latinoamericano, incluyendo: competencia lingüística plurilingüe, competencia histórica decolonial, y competencia comunitaria-territorial (Martínez, 2023).

Esta teoría es valiosa porque contextualiza las competencias interculturales en la realidad latinoamericana, superando modelos eurocentristas. Para la presente investigación, permite identificar indicadores específicos de actitudes positivas hacia la educación intercultural en nuestro contexto.

### **Teoría de la Acción Razonada Aplicada a la Educación Intercultural**

Establece que las actitudes hacia la educación intercultural predicen las intenciones conductuales, que a su vez determinan las prácticas educativas interculturales efectivas (Bennett & Schmidt, 2020).

Esta teoría ofrece un marco predictivo sólido para la presente investigación. Al establecer la relación entre actitudes e intenciones conductuales, es posible diseñar intervenciones más efectivas para promover prácticas educativas interculturales.

### **Modelo de Actitudes Multidimensionales hacia la Diversidad Cultural**

Este modelo europeo identifica cinco dimensiones de las actitudes hacia la educación intercultural: cognitiva (conocimientos sobre otras culturas), afectiva

(emociones hacia la diversidad), conductual (disposición a actuar), normativa (percepciones sobre expectativas sociales) y evaluativa (juicios de valor sobre la interculturalidad) (Pettigrew & Wagner, 2021).

La multidimensionalidad de esta teoría enriquece significativamente el marco teórico de la presente investigación, permitiendo analizar las actitudes de manera más completa y matizada, y evitando simplificaciones que reduzcan la complejidad del fenómeno intercultural.

### **Teoría del Contacto Intercultural Mediado Pedagógicamente**

Es una revisión contemporánea de la teoría del contacto de Allport, específicamente aplicada al contexto educativo europeo. Plantea que las actitudes positivas hacia la educación intercultural se desarrollan cuando el contacto entre grupos culturales diferentes cumple condiciones específicas: igualdad de estatus, objetivos comunes, cooperación y apoyo institucional (Allport & Zick, 2022).

Esta teoría clásica renovada proporciona criterios específicos para evaluar cuándo el contacto intercultural en el aula genera actitudes positivas. Es especialmente útil para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la interculturalidad efectiva.

### **Modelo de Actitudes hacia la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Amazónicos**

Desarrollado específicamente para el contexto peruano, este modelo identifica tres tipos de actitudes hacia la EIB: actitudes de resistencia cultural (mantener la cultura originaria), actitudes de adaptación estratégica (usar la EIB como puente hacia la cultura dominante) y actitudes de síntesis creativa (crear nuevas formas culturales híbridas) (Trapnell & Zavala, 2021).

Este modelo es fundamental para la presente investigación porque está diseñado específicamente para el contexto peruano y reconoce la complejidad de las actitudes hacia la EIB en nuestro país. Permite entender las actitudes no como simples dicotomías, sino como estrategias culturales complejas.

### **Teoría de la Decolonialidad Educativa Andina**

Esta teoría plantea que las actitudes hacia la educación intercultural en el Perú están mediadas por procesos de colonialidad del saber y del ser. Propone que las actitudes positivas hacia la interculturalidad requieren un proceso de decolonización epistemológica que reconozca los saberes andinos como válidos y complementarios (Moya & Cerón, 2022).

Esta teoría aporta una perspectiva crítica fundamental a la presente investigación, permitiendo analizar cómo las estructuras coloniales persisten en las actitudes educativas y cómo la verdadera interculturalidad requiere un proceso de decolonización profunda del pensamiento educativo.

### **Modelo de Actitudes Familiares hacia la Educación Intercultural**

Desarrollado a partir de una investigación etnográfica en comunidades rurales peruanas, este modelo identifica cómo las actitudes familiares hacia la educación intercultural están influenciadas por: expectativas de movilidad social, valoración de la lengua materna, percepciones sobre discriminación y estrategias de supervivencia cultural (Ames & Rojas, 2023).

Este modelo es especialmente relevante para la presente investigación porque incorpora la dimensión familiar, frecuentemente ignorada en otros estudios. En el contexto peruano, donde la familia juega un rol central en las decisiones educativas, entender las actitudes familiares es crucial para comprender las actitudes estudiantiles.

## **Teoría de la Convivencia Democrática Intercultural**

Esta teoría emergente propone que las actitudes hacia la educación intercultural en el Perú están fundamentalmente vinculadas a la construcción de una convivencia democrática. Identifica tres dimensiones: reconocimiento de la diversidad, participación equitativa y construcción de consensos interculturales (Ansión & Tubino, 2024).

Esta teoría contemporánea permite conectar la presente investigación sobre actitudes hacia la educación intercultural con los desafíos actuales de la democracia peruana. Es particularmente relevante en el contexto post-pandémico, donde la necesidad de reconstruir el tejido social intercultural se hace más evidente.

La importancia de las teorías sobre las actitudes hacia la educación intercultural resulta fundamental para comprender y mejorar las prácticas educativas en entornos culturalmente diversos.

Estas teorías abordan diferentes aspectos relacionados con las actitudes hacia la educación intercultural, como la competencia intercultural docente, la conciencia crítica sobre la diversidad, la identidad cultural de los docentes, la sensibilidad intercultural y la inclusión de todas las culturas en el proceso educativo.

Las teorías sobre las actitudes hacia la educación intercultural son esenciales para avanzar en nuestra comprensión de cómo crear entornos educativos verdaderamente inclusivos y culturalmente enriquecedores. Proporcionan una base sólida para la presente investigación, la práctica y la política educativa, guiando esfuerzos para preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más diverso e interconectado.

### **2.2.3. Relación entre Calidad Educativa y la Actitud hacia la Educación Intercultural**

La calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural son dos aspectos estrechamente relacionados en el contexto actual de diversidad cultural presente en las aulas.

En este escenario, la actitud que adoptan los docentes y la comunidad educativa hacia la educación intercultural juega un papel fundamental en la obtención de una educación de calidad. Las actitudes positivas, caracterizadas por la apertura, el respeto y la valoración de la diversidad cultural, son esenciales para crear entornos de aprendizaje inclusivos, equitativos y enriquecedores para todos los estudiantes.

Chen y Williams (2024) demuestran empíricamente que “existe una correlación positiva significativa entre las actitudes docentes hacia la diversidad cultural y los indicadores de calidad educativa en escuelas multiculturales, evidenciando que las competencias interculturales constituyen predictores válidos de efectividad escolar en contextos globalizados” (pp.287-305).

El estudio de los autores internacionales aporta evidencia empírica robusta sobre la relación entre actitudes interculturales y calidad educativa, lo que supera aproximaciones meramente teóricas o especulativas. Su enfoque cuantitativo resulta especialmente valioso para establecer generalizaciones transculturales, aunque requiere complementarse con estudios cualitativos que profundicen en los mecanismos específicos de esta relación.

González (2024) argumenta que “la calidad educativa en sociedades postmigratorias europeas se encuentra condicionada por las actitudes institucionales hacia la interculturalidad, requiriendo transformaciones sistémicas que integren la diversidad cultural como elemento constitutivo de excelencia educativa y no como déficit a compensar” (pp.198-215).

La perspectiva del autor resulta especialmente relevante para contextos europeos caracterizados por flujos migratorios significativos, donde las actitudes hacia la diversidad cultural determinan la capacidad institucional para generar educación de calidad. Su crítica a los enfoques de déficit representa una evolución conceptual importante hacia modelos de fortaleza cultural (asset-based approaches) que reconocen la diversidad como recurso educativo. Esta perspectiva conecta directamente con las teorías de multiculturalismo crítico y resulta aplicable a contextos latinoamericanos que experimentan procesos migratorios internos significativos.

Kim y Nakamura (2024) establecen que “las actitudes hacia la educación intercultural funcionan como variables mediadoras entre diversidad estudiantil y calidad educativa, evidenciando que contextos con alta diversidad cultural pueden alcanzar niveles superiores de calidad cuando las actitudes institucionales son positivas hacia la interculturalidad” (pp.412-430).

El estudio de los autores resulta particularmente valioso por su contextualización en Asia Oriental, región tradicionalmente considerada homogénea culturalmente pero que experimenta creciente diversificación. Su identificación de actitudes interculturales como variables mediadoras aporta claridad conceptual sobre los mecanismos específicos mediante los cuales la diversidad cultural se traduce en mejoras o deterioros de la calidad educativa. Esta perspectiva resulta importante con las teorías de procesamiento de información social y ofrece fundamentos sólidos para el diseño de intervenciones formativas dirigidas a mejorar actitudes interculturales.

Thompson y Rodríguez (2024) demuestran que “las intervenciones formativas dirigidas a desarrollar actitudes positivas hacia la educación intercultural generan mejoras significativas en múltiples dimensiones de calidad educativa, incluyendo clima escolar, satisfacción estudiantil, rendimiento académico y competencias ciudadanas” (pp,104-118).

El estudio de los autores aporta evidencia causal sobre la relación entre actitudes interculturales y calidad educativa, superando las limitaciones de estudios correlacionales transversales. Su identificación de múltiples dimensiones de mejora (clima escolar, satisfacción, rendimiento y competencias ciudadanas) resulta especialmente valiosa para comprender la naturaleza multifacética de los beneficios asociados a actitudes interculturales positivas. Esta evidencia empírica ofrece fundamentos sólidos para la implementación de programas de desarrollo profesional docente orientados a fortalecer competencias interculturales, particularmente relevante en contextos caracterizados por creciente diversidad cultural.

Por lo tanto, UNESCO (2017) señala que, “las actitudes favorables hacia la educación intercultural son un factor clave para alcanzar una educación de calidad, ya que fomentan la inclusión, la equidad y la construcción de una sociedad más justa y cohesionada”. (p.29)

La afirmación destaca la relevancia de la educación intercultural como un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad. Al fomentar la inclusión y la equidad, se contribuye significativamente a la formación de sociedades más justas y cohesionadas, en las que la diversidad cultural se reconoce como un valor enriquecedor en lugar de una barrera.

Asimismo, de acuerdo con Leiva (2017), “la calidad educativa se ve reforzada cuando los docentes tienen actitudes positivas hacia la educación intercultural, ya que esto les permite adaptar sus prácticas pedagógicas a la diversidad cultural de sus estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más significativo y relevante” (p. 67).

La afirmación del autor pone de relieve el papel fundamental que desempeñan los docentes en la consolidación de una educación de calidad. Al adoptar actitudes positivas hacia la educación intercultural, no solo enriquecen sus prácticas pedagógicas, sino que también generan un entorno de aprendizaje inclusivo y contextualizado, en el que la diversidad cultural de los estudiantes se convierte en un recurso educativo valioso.

Como afirma, Soriano (2012), “las actitudes hacia la educación intercultural son un componente esencial de la calidad educativa, ya que influyen en la capacidad de los docentes para crear entornos de aprendizaje inclusivos, respetuosos y enriquecedores para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural”.

La afirmación del autor subraya la importancia de la educación intercultural en la configuración de entornos de aprendizaje que favorecen la equidad y el respeto a la diversidad. Al reconocer que las actitudes docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de espacios educativos inclusivos, se enfatiza la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que permitan integrar las diferencias culturales como un elemento enriquecedor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según, Banks (2015), “una educación de calidad en contextos multiculturales requiere que los docentes tengan actitudes abiertas y receptivas hacia la educación intercultural, lo cual les permitirá desarrollar competencias interculturales y fomentar la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales” (p. 183).

De acuerdo con lo anterior citado, desde una perspectiva investigativa, resulta pertinente analizar cómo las instituciones educativas pueden facilitar la formación docente en interculturalidad. Asimismo, el estudio de estrategias pedagógicas que incorporen enfoques interculturales permitiría evaluar su impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes. La educación de calidad en sociedades diversas no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos, sino también en la construcción de valores de respeto, inclusión y reconocimiento de la pluralidad cultural.

León (2024) establece que “la calidad educativa en contextos multiculturales peruanos se encuentra intrínsecamente vinculada con las actitudes docentes hacia la interculturalidad, manifestándose en la capacidad institucional para desarrollar competencias interculturales que promuevan aprendizajes significativos y pertinentes culturalmente” (pp.78-95).

La propuesta del autor resulta fundamental para comprender la especificidad del contexto peruano, donde la diversidad cultural constituye tanto una fortaleza como un desafío para los sistemas educativos. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el diseño de políticas educativas que reconozcan la diversidad como elemento constitutivo de la calidad, superando visiones homogeneizadoras del sistema educativo peruano.

Vargas (2024) argumenta que “la implementación efectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú requiere actitudes positivas hacia la diversidad cultural por parte de todos los actores educativos, constituyendo dichas actitudes un indicador fundamental de calidad educativa en contextos de alta diversidad étnica y lingüística” (pp. 145-162).

La conceptualización del autor posiciona las actitudes interculturales como indicador de calidad educativa, perspectiva innovadora que trasciende métricas tradicionales centradas exclusivamente en resultados académicos estandarizados. Su enfoque hacia la EIB refleja la realidad específica del contexto peruano, donde aproximadamente el 16 % de la población habla una lengua originaria. Esta perspectiva resulta coherente con los enfoques de justicia social en educación desarrollados, sugiriendo que la calidad educativa no puede entenderse sin considerar dimensiones de reconocimiento cultural y redistribución equitativa de oportunidades educativas.

Huanca (2024) establece que “las actitudes hacia la educación intercultural constituyen mediadores cruciales entre políticas educativas inclusivas y la efectiva mejora de la calidad educativa, particularmente en regiones andinas y amazónicas donde la diversidad cultural requiere enfoques pedagógicos específicos y contextualmente pertinentes” (pp.23-40).

La propuesta del autor introduce el concepto de mediación intercultural como proceso que conecta actitudes y calidad educativa, perspectiva que resulta especialmente valiosa para comprender los mecanismos específicos mediante los cuales las

disposiciones interculturales se traducen en mejoras educativas concretas. Su énfasis en contextos rurales andinos y amazónicos refleja una comprensión profunda de las particularidades geográficas y culturales del Perú, donde la calidad educativa debe necesariamente considerar saberes ancestrales y cosmovisiones indígenas.

Mendoza (2024) sostiene que “la evaluación de la calidad educativa en el Perú debe incorporar indicadores específicos de competencia intercultural, reconociendo que las actitudes hacia la diversidad cultural constituyen componentes esenciales de la formación integral y no elementos periféricos o complementarios del proceso educativo” (pp.67-84).

La propuesta del autor resulta especialmente innovadora al sugerir la incorporación de indicadores interculturales en los sistemas de evaluación de calidad educativa, perspectiva que desafía los modelos tradicionales centrados exclusivamente en rendimiento académico estandarizado. Su énfasis en la formación integral conecta directamente con los enfoques holísticos de educación desarrollados por UNESCO y resulta especialmente pertinente para el contexto peruano, donde la diversidad cultural constituye una característica estructural del sistema educativo. Esta perspectiva ofrece fundamentos sólidos para el rediseño de políticas de evaluación educativa más inclusivas y culturalmente pertinentes.

Las investigaciones mencionadas anteriormente evidencian una relación sólida y multidimensional entre actitudes hacia la educación intercultural y calidad educativa.

El contexto peruano presenta particularidades específicas relacionadas con la implementación de la Educación Intercultural y la diversidad, mientras que los estudios internacionales aportan perspectivas comparativas valiosas sobre sociedades posmigratorias y contextos de alta diversidad cultural.

La convergencia de evidencias sugiere que las actitudes hacia la educación intercultural no constituyen elementos secundarios sino componentes centrales de la calidad educativa contemporánea, requiriendo su incorporación sistemática en políticas educativas, programas de formación docente y sistemas de evaluación institucional. Esta reconceptualización resulta fundamental para el desarrollo de sistemas educativos más equitativos, inclusivos y culturalmente pertinentes en el siglo XXI.

Los diferentes autores resaltan que las actitudes positivas hacia la educación intercultural son fundamentales para alcanzar una educación de calidad en contextos multiculturales, ya que promueven la valoración de la diversidad, la inclusión, la equidad, la adaptación pedagógica y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales. Los autores destacan la estrecha relación entre ambos aspectos y la importancia de fomentar actitudes favorables en los docentes para lograr procesos educativos de calidad.

### **2.3. Conceptos básicos**

#### **Diversidad**

“La diversidad se refiere a las diferencias individuales basadas en valores, actitudes, culturas, estilos de vida, normas, etnicidad, capacidades, creencias religiosas, orientación sexual e identidades que existen entre grupos de personas” (Gómez et al., 2016, p.39)

Según Arniz (2021), la diversidad en el contexto educativo se refiere al “conjunto de características diferenciadas que presentan los estudiantes en términos de capacidades, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, experiencias previas y contextos socioculturales y económicos, que requieren respuestas educativas adaptadas y personalizadas para garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 78).

Según Rodríguez (2020) define la diversidad como “la expresión natural de la condición humana que se manifiesta en múltiples dimensiones (cognitiva, física, sensorial, cultural, lingüística, socioeconómica) y que, lejos de constituir un problema, representa una oportunidad de enriquecimiento mutuo y mejora de la calidad educativa cuando es adecuadamente gestionada desde enfoques inclusivos y equitativos” (p. 112).

### **Educación intercultural**

“La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, que busca promover la interacción e integración entre diferentes grupos culturales, y desarrollar competencias interculturales en los estudiantes” (Banks, 2015, p .5)

Según Walsh (2022), la educación intercultural es conceptualizada como “un proceso pedagógico crítico que busca construir relaciones dialógicas y equitativas entre diferentes grupos culturales, promoviendo el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad epistémica, así como la transformación de estructuras de poder que han perpetuado la exclusión y subordinación de conocimientos y prácticas culturales no hegemónicas” (p. 67).

Según Dietz y Mateos (2021) definen la educación intercultural como “un enfoque pedagógico que trasciende la mera celebración de la diversidad para promover competencias interculturales críticas, facilitando el diálogo constructivo entre diferentes cosmovisiones, la negociación de significados culturales y la construcción colaborativa de conocimientos que integren saberes diversos en procesos educativos transformadores y socialmente relevantes” (p. 134).

## **Calidad educativa**

“La calidad educativa es el conjunto de características que permiten reconocer los rasgos diferenciadores de un programa o una institución con respecto a las metas previamente establecidas; es decir, un programa educativo de calidad es aquel que es eficaz y eficiente para alcanzar los objetivos propuestos” (Vásquez, 2013, p.43)

Según Murillo y Hernández (2020), la calidad educativa se entiende como “un constructo multidimensional que integra la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje), la eficiencia (optimización de recursos), la equidad (igualdad de oportunidades y tratamiento diferenciado según necesidades), la pertinencia (relevancia y significatividad de los aprendizajes) y la sostenibilidad (continuidad y mejora permanente), orientado hacia el desarrollo integral de todas las personas” (p. 89).

Según UNESCO (2021), se define la calidad educativa como “la medida en que la educación satisface las necesidades y expectativas de los estudiantes, las familias y la sociedad, garantizando el desarrollo de competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas necesarias para la vida productiva, la participación democrática y el bienestar personal, dentro de marcos de respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural y la sostenibilidad ambiental” (p. 156).

## **Aprendizaje**

“El aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación” (Schunk, 2012, p.3).

Según Ausubel et al. (2023), el aprendizaje es conceptualizado como “un proceso cognitivo constructivo mediante el cual los individuos incorporan nuevas informaciones y experiencias a sus estructuras cognitivas previas, modificándolas y reorganizándolas para crear conocimientos significativos que pueden ser transferidos y aplicados en

diversos contextos, requiriendo la activación de procesos metacognitivos de autorregulación y reflexión crítica” (p. 78).

Según Siemens (2020), se define el aprendizaje como “un proceso conectivo y adaptativo que ocurre dentro de redes de conocimiento distribuidas, donde la capacidad para establecer conexiones entre informaciones, identificar patrones, filtrar información relevante y construir conocimiento colaborativamente se vuelve más importante que el almacenamiento de información en la memoria individual, especialmente en contextos digitales y de cambio acelerado” (p. 145).

## **Igualdad**

“La igualdad se refiere al principio que reconoce que todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, religión, condición social, etc., tienen los mismos derechos y deben ser tratados con la misma consideración y respeto” (UNESCO, 2017)

Según Bolívar (2021), la igualdad en educación es entendida como “un principio ético y político que garantiza que todas las personas, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o económicas, tengan las mismas oportunidades de acceso, participación y logro educativo, requiriendo medidas de equidad que compensen las desventajas estructurales y promuevan la justicia social a través de la educación” (p. 234).

Según Rawls y Freeman (2020), definen la igualdad como “un principio de justicia que exige la distribución equitativa de bienes primarios (incluyendo la educación) y oportunidades fundamentales, donde las desigualdades solo son justificables si benefician a los miembros menos aventajados de la sociedad, requiriendo instituciones educativas que operen bajo el 'velo de la ignorancia' respecto a las características particulares de los individuos para garantizar decisiones verdaderamente imparciales” (p. 89).

Estos conceptos están interrelacionados y son fundamentales para la presente investigación. Definirlos con claridad no solo proporciona una base sólida para el estudio, sino que también facilita la comunicación de hallazgos y contribuye a la construcción del marco teórico, ya que proporciona la base conceptual sobre la cual se construirá el presente estudio, asegurando rigor académico y relevancia práctica en el campo de la educación intercultural y la calidad educativa.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Tipo, Nivel y Diseño de Investigación**

##### **3.1.1. Tipo de Investigación**

El presente trabajo de investigación por la finalidad perseguida adopta el tipo de investigación pura, porque aporta al conocimiento científico. López (2021) argumenta que, “la investigación de tipo pura es fundamental para el avance del conocimiento científico, ya que se centra en la exploración de principios básicos y teorías sin una aplicación práctica inmediata, sentando las bases para futuras innovaciones y descubrimientos en diversos campos del saber” (p. 85).

Por el origen de la información, esta investigación es documental, puesto que se recopiló de la bibliografía existente, así como de diversos documentos los datos requeridos para el marco teórico. Además, es empírica, puesto que de los sujetos de investigación se extrajeron las respuestas a los cuestionarios que se aplicaron.

##### **3.1.2. Nivel de Investigación**

El nivel de la investigación es relacional, pues se buscó relacionar la calidad educativa con la actitud hacia la educación intercultural. Según Rodríguez (2022), “la investigación correlacional permite examinar la relación entre variables sin manipulación experimental, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones causales y contribuyendo significativamente a la comprensión de fenómenos complejos en el ámbito educativo” (p. 127).

### **3.1.3 Diseño de Investigación**

El diseño de la investigación corresponde al diseño descriptivo correlacional, puesto que se midió la relación que existe entre las variables calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural, así como el grado de intensidad de la relación existente.

### 3.2. Operacionalización de Variables

#### Operacionalización de la variable Calidad Educativa

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Calidad Educativa	<p>a) Conceptual La calidad educativa es “cómo esta puede prevenir el fracaso escolar para asegurar una fuerza laboral productiva, mejorar la equidad en la educación para el bienestar social” (Martínez, 2021).</p> <p>b) Operacional Para evaluar la calidad educativa se trabajará con tres dimensiones: Relevancia, eficiencia y eficacia, y equidad, que agrupan un total de 18 ítems orientados a evaluar la calidad educativa de los profesores en la educación básica. Además, emplea una escala valorativa de 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = regularmente, 3 = casi siempre y 4 = siempre. Este cuenta con adecuados índices de validez y consistencia interna.</p>	Relevancia	Capacidad de comunicarse en forma oral y escrita.	1, 2	Escalas valorativas: 0 = Nunca 1= Casi nunca 2= Regularmente 3= Casi siempre 4= Siempre
			Capacidad de análisis y síntesis de información.	3, 4	
			Capacidad de solucionar problemas.	5, 6	
		Eficiencia y eficacia	Uso de recursos institucionales.	7, 8	
			Cobertura de servicio.	9, 10	
		Equidad	Logros conseguidos.	11, 12	
			Inclusión educativa.	13, 14	
			Acceso y permanencia.	15, 16	
			Liderazgo educativo.	17, 18	

### Operacionalización de la variable Educación Intercultural

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Educación Intercultural	a) Conceptual Mata (2009), “la educación intercultural aborda la diversidad y la diferencia, el pluralismo y la complejidad. Se plantea cuestiones abiertas, ya que se trata de reflexión y cambio” (p.44).	Dimensión afectiva	Opina acerca de qué significa la educación intercultural y su importancia siendo esta de aceptación o de rechazo.	1,2,3,4,5,6	Escala valorativa: 5. Si está totalmente de acuerdo. 4. Si está de acuerdo. 3. Indeciso 2. Si está en desacuerdo 1. Si está totalmente en desacuerdo.
	b) Operacional Para evaluar la actitud hacia la educación intercultural se trabajará con tres dimensiones: Dimensión afectiva, dimensión cognitiva y dimensión conductual, que agrupan un total de 57 ítems orientados a evaluar la actitud hacia la educación intercultural de los profesores en la educación básica. Además, emplea una escala valorativa de 5= Si está totalmente de acuerdo, 4= Si está de acuerdo, 3= Indeciso, 2= Si está en desacuerdo, 1= Si está totalmente en desacuerdo.	Dimensión cognitiva	Manifiesta agrado o desagrado por la educación intercultural.	7,8,9,10,11,12,13	
		Dimensión conductual	Actúa positiva o negativamente frente al objeto de estudio.	14,15,16,17,18,19,20	

### **3.3. Población y muestra**

#### **3.3.1. Unidad de análisis**

La unidad de análisis estuvo constituida por docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna, 2024.

#### **3.3.2. Población**

La población estuvo constituida por docentes de educación básica de la I.E.P. San Martín de Porres de los niveles primaria y secundaria de la ciudad de Tacna, 2024, con un total de 65 docentes. (Fuente. Administración de la I.E.P.)

#### **3.3.3. Muestra**

El estudio es de carácter censal.

#### **Tamaño de muestra**

El estudio es de carácter censal. Por lo tanto, se consideró el total de la población mencionada anteriormente, con un total de 65 docentes. (Fuente. Administración de la I.E.P.)

### **3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

La técnica de recolección de datos que se empleó fue la encuesta, para ambas variables, porque permitió recabar la información de los y las docentes

#### **Instrumento para recolección de datos**

##### **Variable 1: Calidad Educativa**

Nombre del instrumento: “Cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima Metropolitana”.

Autor: Silvia Zarela Alarcón Mujica

Año: 2013

Propósito: Evaluar la calidad educativa de los docentes.

Significación: “El cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima metropolitana”. Está constituida por tres dimensiones: Relevancia, eficiencia y eficacia, y equidad, que agrupan un total de 18 ítems orientados a evaluar la calidad educativa de los profesores en la educación básica. Además, emplea una escala valorativa de 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = regularmente, 3 = casi siempre y 4 = siempre. Este cuenta con adecuados índices de validez y consistencia interna.

Grupo de referencia: Docentes que laboren en la educación básica de la I.E.P. San Martín de Porres, de los niveles primaria y secundaria.

Tiempo de duración: 10 minutos

Forma de aplicación: Autoadministrada de manera presencial

## **Variable 2: Educación Intercultural**

Nombre del instrumento: “Escala de actitudes hacia la educación intercultural”

Autor: Nancy Riveros Rojas y Maricruz Vega Llacua.

Año: 2018

Propósito: Evaluar la actitud hacia la educación intercultural de los docentes.

Significación: El cuestionario “Escala de actitudes hacia la educación intercultural”, esta constituidos por tres dimensiones. Dimensión afectiva, dimensión cognitiva y dimensión conductual, que agrupan un total de 57 ítems orientados a evaluar la actitud hacia la educación intercultural de los profesores en la educación básica. Además, emplea una escala valorativa de 5= Si está totalmente de acuerdo, 4= Si está de acuerdo, 3= Indeciso, 2= Si está en desacuerdo, 1= Si está totalmente en desacuerdo

Grupo de referencia: Docentes que laboren en la educación básica de la I.E.P. San Martín de Porres, de los niveles primaria y secundaria.

Tiempo de duración: 10 minutos.

Forma de aplicación: Autoadministrada de manera presencial.

### **3.5. Procesamiento de la información y Métodos Estadísticos de Análisis de Datos**

Una vez recabados los datos de los cuestionarios aplicados se procedió a trasladarlos a una matriz, desde la cual se realizaron los consolidados de las sumas de las respuestas dadas. Luego se estableció Tablas y gráficos con dichos resultados, y una vez conocidos se realizó interpretaciones estadísticas y apreciaciones de estos.

#### **Instrumentos, equipos, materiales e insumos**

##### **Bienes**

Libros

Revistas

Memoria USB

Papel bond

Paquetes de tinta

Lapiceros

##### **Servicios**

Internet

Fotocopia

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1. Análisis de resultados

**Tabla 1**

*Relación entre la calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*

Calidad educativa	Actitud hacia la educación intercultural						Total		X <sup>2</sup> Valor p
	Nivel bajo		Nivel Medio		Nivel alto				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Nivel Bajo	0	0	1	1,5	4	6,2	5	7,7	X <sup>2</sup> : 25,223 Valor p: 0,030
Nivel medio	0	0	1	1,5	6	9,2	7	10,8	
Nivel alto	0	0	11	16,9	42	64,6	53	81,5	
Total	0	0	13	20,0	52	80,0	65	100,0	

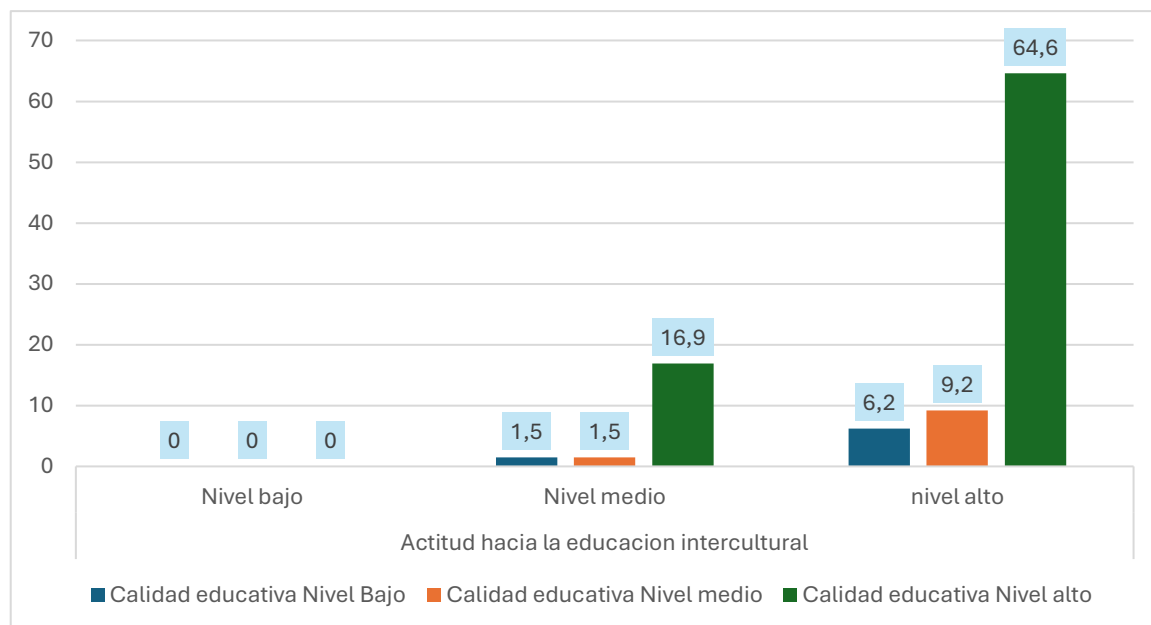
*Nota:* Extraído de la Base de datos del programa SPSS.

#### Interpretación

En la Tabla 1, se observa que el 16,9 % tiene un nivel medio de actitud hacia la educación intercultural y un nivel medio de calidad educativa. Asimismo, el 64,6 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel medio de actitud hacia la educación intercultural. Por otra parte, el valor p obtenido es 0,922, por lo tanto, no se evidencia una relación significativa.

**Figura 1**

*Relación entre la calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*



Nota. Tabla 1.

**Tabla 2**

*Relación entre la calidad educativa y la dimensión afectiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*

Calidad educativa	Dimensión afectiva						Total		X2 Valor p
	Nivel bajo		Nivel Medio		Nivel alto				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Nivel Bajo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	X2: 26,441 Valor p: 0,000
Nivel medio	0	0,0	6	9,2	0	0,0	6	9,2	
Nivel alto	0	0,0	7	10,8	52	80,0	59	90,8	
Total	0	0,0	13	20,0	52	80,0	65	100,0	

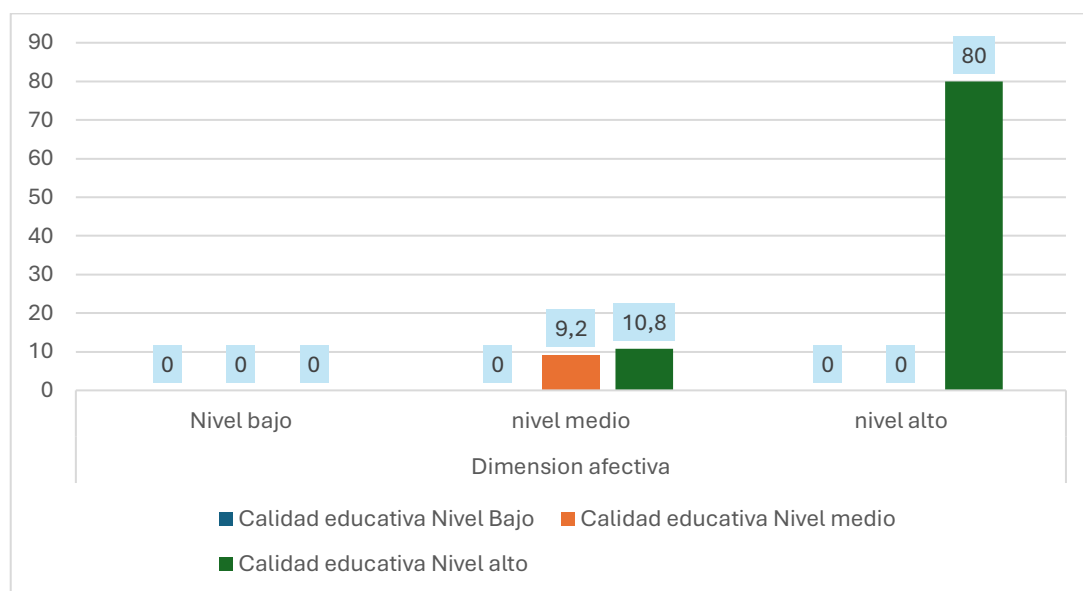
Nota: Extraído de la Base de datos del programa SPSS.

## Interpretación

En la Tabla 2, se observa que el 10,8 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel medio de la dimensión afectiva con respecto a la actitud hacia la educación intercultural. Además, el 80 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel alto de la dimensión afectiva. Por otro lado, se evidencia un valor  $p$  igual a 0,000, menor a 0,05, por lo que existe una relación entre ambos componentes.

## Figura 2

*Relación entre la calidad educativa y la dimensión afectiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*



Nota. Tabla 2.

**Tabla 3**

*Relación entre la calidad educativa y la dimensión cognitiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*

Calidad educativa	Dimensión cognitiva						Total		X2 Valor p
	Nivel bajo		Nivel Medio		Nivel alto				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Nivel Bajo	0	0,0	2	3,1	0	0,0	2	3,1	X2: 19,872
Nivel medio	0	0,0	5	7,7	3	4,6	8	12,3	Valor p:
Nivel alto	0	0,0	6	9,2	49	75,4	55	84,6	0,000
Total	0	0,0	13	20,0	52	80,0	65	100,0	

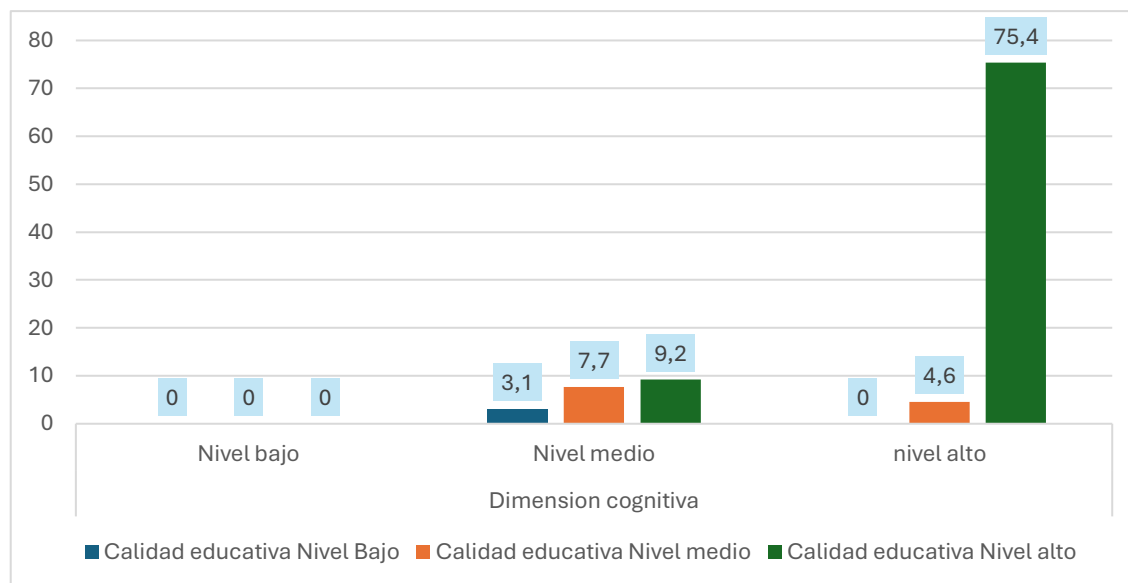
*Nota:* Extraído de la Base de datos del programa SPSS.

### **Interpretación**

En la Tabla 3, se observa que el 9,2 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel medio de la dimensión cognitiva con respecto a la actitud hacia la educación intercultural. Además, el 75,4 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel alto de la dimensión cognitiva. Por otra parte, se obtuvo un valor p de 0,000, lo que indica una relación entre ambos componentes.

**Figura 3**

*Relación entre la calidad educativa y la dimensión cognitiva de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*



Nota. Tabla 3.

**Tabla 4**

*Relación entre la calidad educativa y la dimensión conductual de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín De Porres, Tacna- 2024*

Calidad educativa	Dimensión conductual						Total	X2	Valor p
	Nivel bajo		Nivel Medio		Nivel alto				
	N	%	N	%	N	%			
Nivel Bajo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	X2: 36,491 Valor p: 0,000
Nivel medio	0	0,0	8	12,3	0	0,0	8	12,3	
Nivel alto	0	0,0	5	7,7	52	80,0	57	87,7	
Total	0	0,0	13	20,0	52	80,0	65	100,0	

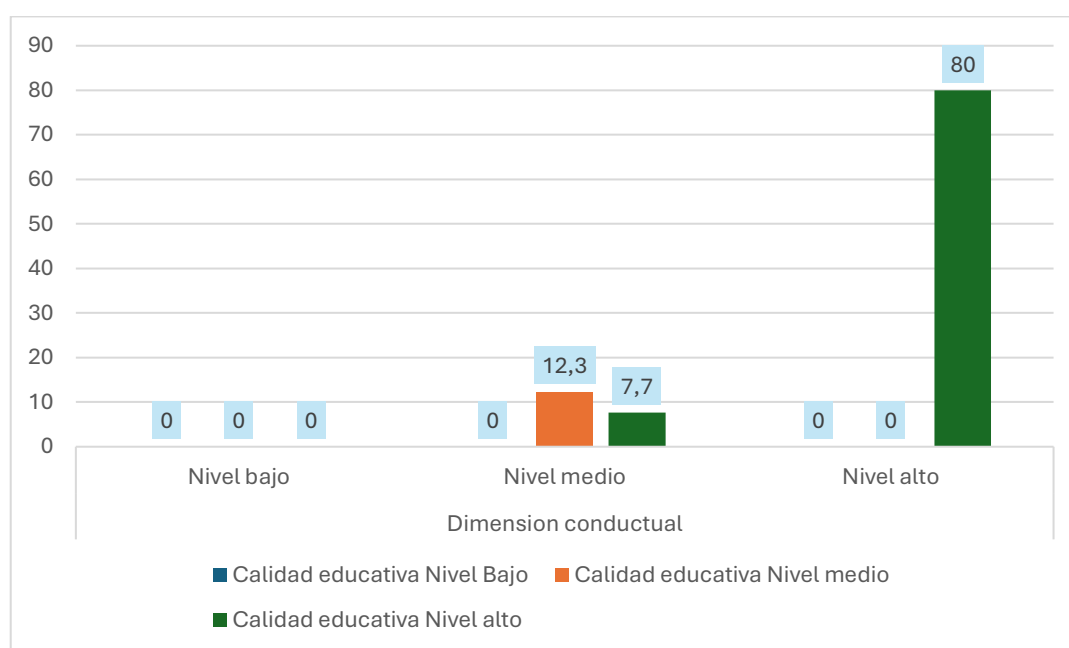
Nota: Extraído de la Base de datos del programa SPSS.

## Interpretación

En la Tabla 4, se observa que el 7,7 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel medio en la dimensión conductual que corresponde a la actitud hacia la educación intercultural. Además, el 80 % presenta un nivel alto de calidad educativa y un nivel alto de la dimensión conductual. Por otro lado, se evidencia un valor p de 0,000, lo que indica relación entre ambos componentes.

### Figura 4

*Relación entre la calidad educativa y la dimensión conductual de la actitud hacia la educación intercultural en los docentes I.E.P. San Martín de Porres, Tacna- 2024*



Nota. Tabla 4.

## 4.2. Prueba de hipótesis

### Hipótesis Nula General

La calidad educativa no se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

### Hipótesis Alternativa General

La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

- **Nivel De Significancia**

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

- **Estadística De Prueba**

$$X_c^2 = \sum_{j=1}^c \sum_{j=1}^f \frac{(O_y - E_y)^2}{E_y} = x^2(f-1)(c-1)$$

Oy: Frecuencia Observada

Ey: Frecuencia Esperada

f: número de filas

c: número de columnas

gl: (f-1)X(c-1)

### Tabla 5

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,223	2	0,030
Razón de verosimilitud	0,174	2	0,917
Asociación lineal por lineal	0,044	1	0,834
N de casos válidos	65		

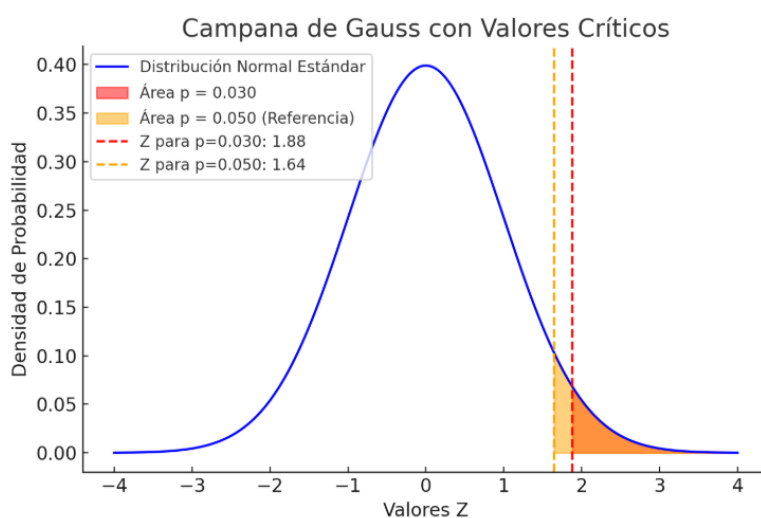
a. 3 casillas (50,0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,00.

### - Decisión

Se presenta los valores  $p_1 = 0,030$  que se sitúa en el área de rechazo siendo menor a 0,05, por lo tanto, es rechazada la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

### - Conclusión

En conclusión, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo tanto, se afirma que la calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.



### Hipótesis Nula Específica N° 01

La calidad educativa no se relaciona directa y significativamente con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

**Hipótesis Alterna Específica N° 01**

La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

**- Nivel De Significancia**

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

**- Estadística De Prueba**

$$X_c^2 = \sum_{j=1}^c \sum_{j=1}^f \frac{(O_y - E_y)^2}{E_y} = x^2(f-1)(c-1)$$

Oy: Frecuencia Observada

Ey: Frecuencia Esperada

f: número de filas

c: número de columnas

gl: (f-1)X(c-1)

**Tabla 6***Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,441 <sup>a</sup>	1	0,000		
Corrección de continuidad <sup>b</sup>	21,219	1	0,000		
Razón de verosimilitud	22,075	1	0,000		
Prueba exacta de Fisher				0,000	0,000
Asociación lineal por lineal	26,034	1	0,000		
N de casos válidos	65				

a. 2 casillas (50,0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,20.

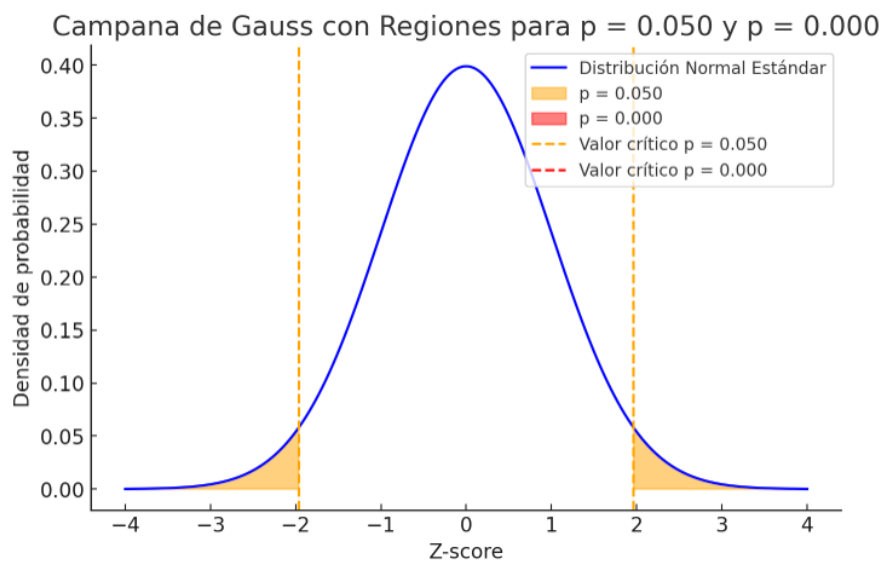
b. Sólo se ha calculado para una Tabla 2x2

- **Decisión**

Se presentan los valores  $p_1 = 0,000$  que se sitúan en el área de rechazo, al ser menores a 0,05, por lo tanto, es rechazada la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

- **Conclusión**

En conclusión, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo tanto, se afirma que La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.



### **Hipótesis Nula Específica N° 02**

La calidad educativa no se relaciona directa y significativamente con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

### **Hipótesis Alterna Específica N° 02**

La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

#### **- Nivel De Significancia**

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

- **Estadística De Prueba**

$$X_c^2 = \sum_{j=1}^c \sum_{i=1}^f \frac{(O_y - E_y)^2}{E_y} = x^2(f-1)(c-1)$$

Oy: Frecuencia Observada

Ey: Frecuencia Esperada

f: número de filas

c: número de columnas

gl: (f-1)X(c-1)

**Tabla 7**

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,872a	2	0,000
Razón de verosimilitud	16,560	2	0,000
Asociación lineal por lineal	19,446	1	0,000
N de casos válidos	65		

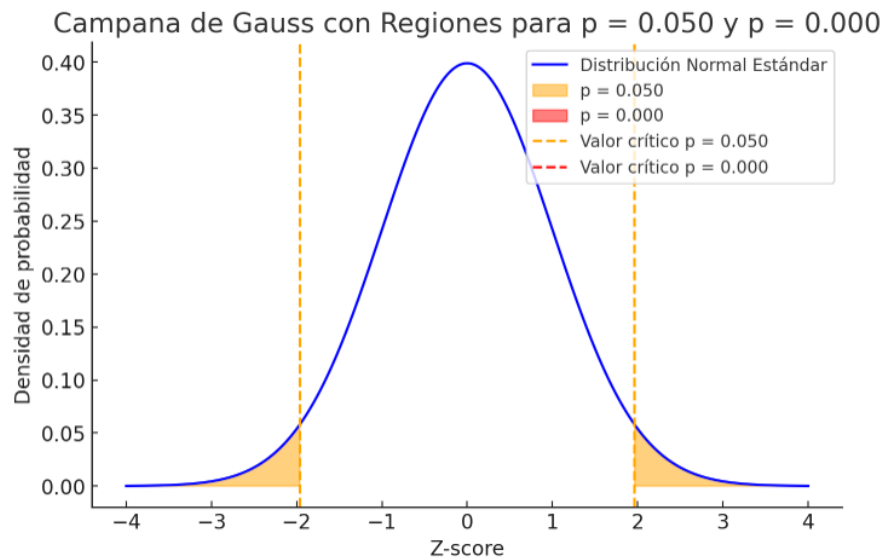
a. 3 casillas (50,0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,40.

- **Decisión**

Se presentan los valores  $p_1 = 0,000$  que se sitúan en el área de rechazo siendo menores a 0,05, por lo tanto, es rechazada la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

- **Conclusión**

En conclusión, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo tanto, se afirma que La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.



### Hipótesis Nula Específica N° 03

La calidad educativa no se relaciona directa y significativamente con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

### Hipótesis Alterna Específica N° 03

La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.

- **Nivel De Significancia**

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

- **Estadística De Prueba**

$$X_c^2 = \sum_{j=1}^c \sum_{i=1}^f \frac{(O_y - E_y)^2}{E_y} = x^2(f-1)(c-1)$$

Oy: Frecuencia Observada

Ey: Frecuencia Esperada

f: número de filas

c: número de columnas

gl: (f-1)X(c-1)

**Tabla 8**

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,491 <sup>a</sup>	1	0,000		
Corrección de continuidad <sup>b</sup>	31,012	1	0,000		
Razón de verosimilitud	31,168	1	0,000		
Prueba exacta de Fisher				0,000	0,000
Asociación lineal por lineal	35,930	1	0,000		
N de casos válidos	65				

a. 1 casillas (25,0 %) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,60.

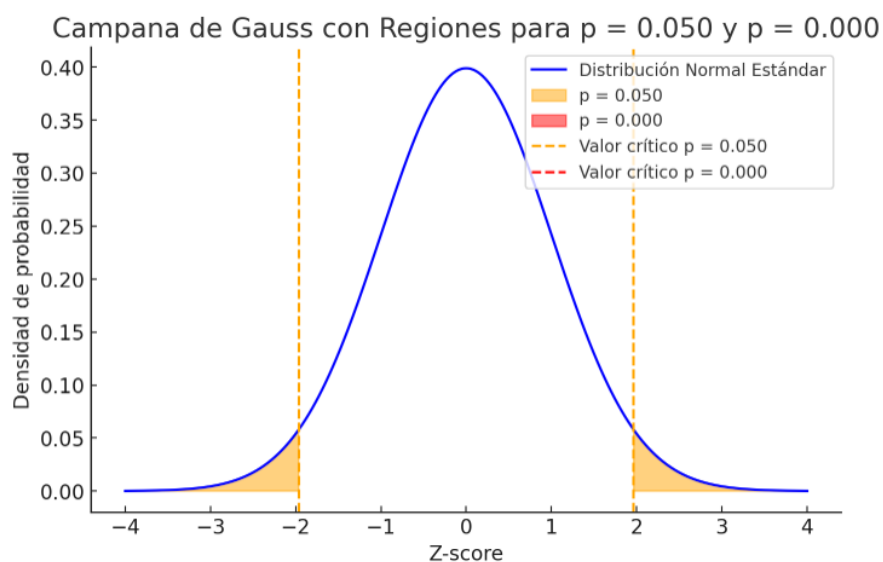
b. Sólo se ha calculado para una Tabla 2x2

### - Decisión

Se presentan los valores  $p_1 = 0,000$  que se sitúan en el área de rechazo siendo menor a 0,05, por lo tanto, es rechazada la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

### - Conclusión

En conclusión, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo tanto, se afirma que La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.



## DISCUSIÓN

El estudio desarrollado por Gómez (2020) presenta una contribución significativa al campo de la investigación educativa al abordar la intersección entre calidad educativa e inclusión desde una perspectiva organizacional. La metodología cualitativa empleada, basada en entrevistas semiestructuradas a diferentes equipos de trabajo, resulta particularmente pertinente para comprender las dinámicas internas de la institución educativa y los desafíos que enfrenta la implementación de prácticas inclusivas en el contexto educativo privado. No obstante, el estudio de Gómez presenta ciertas limitaciones que la presente investigación busca complementar. La restricción del análisis a una institución educativa privada de Montevideo limita la generalización de los resultados a contextos educativos diferentes, particularmente aquellos caracterizados por mayor diversidad cultural y socioeconómica. Además, la ausencia de una evaluación sistemática de las actitudes de los diferentes actores educativos hacia la diversidad representa una oportunidad de profundización que el presente estudio aborda mediante instrumentos específicos de medición de actitudes interculturales. La propuesta de Gómez de desarrollar planes de mejora organizacional basados en principios inclusivos proporciona un antecedente metodológico valioso para la formulación de recomendaciones en el presente estudio.

La investigación desarrollada por Oropeza (2023) aporta elementos conceptuales y metodológicos de considerable relevancia para la comprensión de las variables que inciden en la calidad educativa, estableciendo un marco de referencia cuantitativo que complementa la perspectiva del presente estudio. Su enfoque en la gestión educativa como factor determinante de la calidad educativa proporciona una base empírica sólida para el análisis de los procesos institucionales que influyen en los resultados educativos. La perspectiva de Oropeza sobre el desarrollo profesional continuo del personal docente como componente esencial de la gestión educativa de calidad resulta particularmente pertinente para la presente investigación. En el contexto de la educación intercultural, este desarrollo profesional debe incluir necesariamente la formación en competencias interculturales, estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías para la valoración de la diversidad cultural. Los resultados de Oropeza proporcionan evidencia empírica que

sustenta la importancia de invertir en la capacitación docente como estrategia para mejorar tanto la gestión educativa como los resultados de aprendizaje en contextos culturalmente diversos.

Los hallazgos de Silva respecto a la incidencia significativa de la gestión institucional en la calidad educativa adquieren particular relevancia cuando se contextualizan en el marco de la educación intercultural. Una gestión institucional efectiva en contextos culturalmente diversos debe contemplar no solo los aspectos administrativos y pedagógicos tradicionales, sino también la capacidad organizacional para promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural. La correlación positiva alta identificada por el autor sugiere que las mejoras en la gestión institucional pueden traducirse directamente en el fortalecimiento de prácticas educativas interculturales más efectivas. La propuesta de Silva sobre el desarrollo de “estrategias efectivas de mejora en la gestión educativa” se alinea coherentemente con los objetivos de la presente investigación, particularmente en lo que respecta a la formulación de recomendaciones para el fortalecimiento de la educación intercultural. Los resultados obtenidos por el autor proporcionan evidencia empírica que sustenta la importancia de invertir en el fortalecimiento de los procesos de gestión institucional como estrategia para mejorar la calidad educativa en contextos culturalmente diversos, contribuyendo así al marco conceptual que orienta las propuestas de intervención del presente estudio.

## CONCLUSIONES

1. La investigación revela que la calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. Se estableció con un nivel de significancia del 5 %.
2. La investigación revela que la calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. Se estableció con un nivel de significancia del 5 %.
3. La investigación revela que la calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. Se estableció con un nivel de significancia del 5 %.
4. La investigación revela que la calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024. Se estableció con un nivel de significancia del 5 %.

## RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos obtenidos en el presente estudio sobre la calidad educativa y la actitud hacia la educación intercultural en la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres de Tacna, se formulan las siguientes recomendaciones:

1. Se recomienda que la institución educativa desarrolle e implemente un programa de formación continua dirigido al cuerpo docente, centrado en el desarrollo de competencias pedagógicas interculturales. Este programa deberá incluir estrategias metodológicas para la integración de contenidos multiculturales en el currículo, técnicas de mediación intercultural en el aula, y herramientas para la valoración de la diversidad cultural como recurso pedagógico enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Se sugiere la elaboración de un modelo de evaluación que incorpore indicadores específicos para medir la efectividad de las prácticas educativas interculturales. Este sistema deberá contemplar instrumentos de medición que permitan evaluar tanto los logros académicos tradicionales como el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes, incluida la valoración del respeto a la diversidad, la capacidad de diálogo intercultural y la construcción de identidades inclusivas.
3. Se recomienda establecer mecanismos sistemáticos de participación de las familias y representantes de diferentes grupos culturales presentes en la comunidad educativa. Esto incluye la creación de espacios de diálogo intercultural, la incorporación de saberes ancestrales y locales en la programación curricular, y el desarrollo de proyectos educativos que promuevan la interacción positiva entre diferentes culturas presentes en el contexto tacneño.
4. Se sugiere la creación de materiales educativos que reflejen la realidad multicultural de la región de Tacna, incorporando elementos históricos, culturales y lingüísticos propios del contexto local y regional. Estos recursos deberán ser diseñados de manera colaborativa entre docentes, estudiantes y miembros de la

comunidad, garantizando su pertinencia cultural y su efectividad pedagógica para el fortalecimiento de actitudes positivas hacia la diversidad.

5. Se recomienda la creación de alianzas estratégicas con otras instituciones educativas, organizaciones culturales, universidades y entidades gubernamentales de la región, con el objetivo de compartir experiencias exitosas, intercambiar recursos pedagógicos y desarrollar proyectos conjuntos que fortalezcan la educación intercultural. Estas redes permitirán ampliar el impacto de las acciones educativas y contribuir al desarrollo de una cultura de respeto y valoración de la diversidad en el ámbito educativo regional.
  
6. Se recomienda implementar un programa de mentoría entre pares que facilite el intercambio cultural y el desarrollo de competencias interculturales entre los estudiantes de diferentes grados académicos. Este programa deberá estructurarse mediante la conformación de grupos heterogéneos de trabajo, donde estudiantes de diversos orígenes culturales y niveles educativos colaboren en proyectos de investigación sobre tradiciones locales, intercambio de experiencias familiares y desarrollo de actividades que promuevan el diálogo intercultural. La iniciativa incluirá la formación de estudiantes líderes como mediadores interculturales, quienes serán capacitados para facilitar procesos de integración, resolver conflictos derivados de diferencias culturales y promover espacios de convivencia armónica que fortalezcan las actitudes positivas hacia la diversidad cultural dentro de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*, 167-182.
- Aguado, T. (2020). Educación intercultural y justicia social: nuevos retos en contextos de diversidad. *Revista de Educación*, 11-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-442>
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J., Cernada, D., Gil, I., & Sánchez, M. (2008). Educación intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora. 102.
- Aguirre, I. (2018). *Actitudes hacia la convivencia intercultural de docentes y estudiantes, de la unidad educativa Provincia el Oro, Cantón Cayambe*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica del Norte]. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/8013>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2022). *Hacia una educación inclusiva: una guía para desarrollar prácticas inclusivas en entornos educativos*. Routledge.
- Alarcón Mujica, S. (2013). *GESTIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES PRIVADAS EN LIMA METROPOLITANA*. Lima - Perú.
- Alarcón, S. (2013). *Gestión educativa y calidad de la educación en instituciones privadas en Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/1168>
- Allport, G., & Zick, A. (2022). Pedagogically mediated intercultural contact: A renewed approach for European diverse classrooms. *Educational Psychology Review*, 34(2), 789-812.

- Ames, P., & Rojas, V. (2023). Familias y educación intercultural: Actitudes y expectativas en comunidades rurales del Perú. *Anthropologica*, 41(51), 145-168.
- Ansi3n, J., & Tubino, F. (2024). Convivencia democr3tica intercultural: Nuevos enfoques para la educaci3n peruana. *Revista de Educaci3n y Desarrollo*, 60, 23-41.
- Aponte, E. (2022). *Educaci3n intercultural y clima escolar en estudiantes de secundaria de una instituci3n educativa p3blica, Manantay. Ucayali 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad C3sar Vallejo].
- Ariza, E. (2015). *Discursos y pr3cticas de la calidad educativa y de la gesti3n de la calidad*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedag3gica Nacional].
- Arjona, P., Bernal, J., & Chuquihuanca, R. (2022). Liderazgo pedag3gico y calidad educativa en instituciones de educaci3n b3sica. *Revista Iberoamericana de Educaci3n*, 89(1), 85-103.
- Arniz, P. (2021). *Educaci3n inclusiva y atenci3n a la diversidad: Fundamentos te3ricos y metodol3gicos*. Octaedro.
- Arroyo, M. (2017). La educaci3n intercultural: un camino hacia la inclusi3n educativa. *Revista de educaci3n inclusiva*, 6(2).
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2023). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Banks, J. (2009). La educaci3n intercultural en las sociedades occidentales. En JA Banks (Ed.), *La educaci3n intercultural*, 225-259.

- Banks, J. (2015). *Diversidad cultural y educación: fundamentos, currículo y enseñanza*. Rutledge.
- Banks, J. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education: Selected essays*. Routledge.
- Banks, J. (2022). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Barrios, K., Guancha, T., & Castillo, J. (2023). *Ruta de gestión escolar como fundamento para las prácticas inclusivas que favorecen la calidad educativa en el sistema educativo formal*. [Tesis Doctoral, Corporación Universidad de la Costa]. <https://hdl.handle.net/11323/10554>
- Bennett, J., & Schmidt, K. (2020). Applying reasoned action theory to intercultural education: Predicting teacher behavior in diverse classrooms. *European Journal of Intercultural Studies*, 41(3), 287-304.
- Bennett, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-10.
- Besalú, X. (2021). Diversidad cultural y educación intercultural: fundamentos teóricos y propuestas didácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 187-206. <https://doi.org/10.6018/educatio.469331>
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(11), 11.
- Bolívar, A. (2020). *Liderazgo educativo para la justicia social: Un enfoque transformador*. Editorial Síntesis.

- Bolívar, A. (2021). *Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual*. Síntesis.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 49(2), 1-11.
- Caballero, J., Vázquez, A., & Pérez, M. (2020). La neuropedagogía: una nueva perspectiva para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(83), 1-22.
- Carazas, G. (2024). *Gestión educativa y calidad educativa en una institución pública de Alto Selva Alegre*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/18133>
- Carrasco, S. (2002). *Gestión educativa y calidad de formación profesional en la Facultad de Educación de la UNSACA*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/1589>
- Castañeda, B. (2022). *Propuesta pedagógica institucional para mejorar la calidad*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
- Céspedes, N. (2012). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1164>
- Chen, L., & Williams, R. (2024). Teacher intercultural attitudes and educational quality: A cross-cultural study. *International Journal of Intercultural Education*, 36(4), 287-305.
- Chiaventato, I. (2009). *Introducción a la teoría general de administración*. Madrid: Campus.

- Christensen, C., Horn, M., & Staker, H. (2021). *Aprendizaje disruptivo: cómo la innovación disruptiva está cambiando la educación*. El Instituto Christensen.
- Cleri, M. (2020). *Educación intercultural para la inclusión de los estudiantes de octavo año de Educación General Básica (Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2020.)*. [Tesis de Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuert]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3836>
- Condori, R. (2019). *La mejora continua y la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos de secundaria de la Institución Educativa Gustavo Pons Muzzo, Tacna, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/3714>
- Deardorff, D. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Routledge.
- Deardorff, D., & Arasaratnam, L. (2021). *Competencia intercultural en la educación superior: enfoques, evaluación y aplicación internacionales*. Rutledge.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2021). Interculturalidad y educación intercultural en América Latina: Diálogo de saberes, horizontes y nuevos caminos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 125-152.
- Dubet, F. (2022). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa Editorial.
- Escarbajal, A. (2020). Actitudes hacia la diversidad cultural del profesorado de Educación Infantil en formación. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 37-58.

- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y proyectos de centro*. Barcelona: Graó.
- Fernández, R., Rodríguez, C., & Martínez, A. (2023). Hacia una eficacia sostenible en educación: Marcos teóricos y evidencias empíricas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 89-105.
- Galioto, E., & Flores, M. (2021). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria. *Revisión sistemática 2019-2023. Propósitos y Representaciones*, 11(3), 348-367.
- García, A., & López, M. (2023). Calidad educativa en contextos multiculturales. *Revista Internacional de Educación Comparada*, 15(2), 45-67.
- García, J. (2020). Gestión educativa y calidad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 15-32.
- García, J. (2023). Actitudes docentes hacia la interculturalidad: un estudio en contextos de alta diversidad. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 175 - 192.
- García, J., Hernández, M., & López, P. (2023). Eficiencia adaptativa en sistemas educativos post-pandémicos: Nuevos paradigmas organizacionales. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 678-695.
- García, R. (2018). *El control interno y el logro de objetivos en la unidad de gestión educativa local de Tacna, año 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna]. <http://hdl.handle.net/20.500.12969/579>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

- Gómez, I., & Esparza, J. (2020). La identidad cultural docente y su influencia en las actitudes hacia la educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 441-470.
- Gómez, R., Balkin, D., & Cardy, R. (2016). *Gestión de recursos humanos*. Madrid: Pearson Educación.
- Gómez, S. (2020). *En búsqueda de la calidad educativa: inclusión en una escuela privada de Montevideo*. [Trabajo de Maestría, Universidad ORT Uruguay Instituto de Educación]. <https://rad.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4187>
- González, J. (2024). Postmigration societies and educational quality: The intercultural imperative. *European Journal of Education*, 59(2), 198-215.
- Hernández, R., Murillo, F., & Martínez, C. (2022). Relevancia educativa e interculturalidad: Hacia una educación culturalmente responsiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(3), 67-84.
- Howard, C., & Aleman, G. (2024). *The new majority: Students of color in public schools*. Teachers College Press.
- Huanca, J. (2024). Mediación intercultural y calidad educativa en contextos rurales peruanos. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 23-40.
- Ipuchima, G., Bedoya, J., & Pijachi, J. (2018). *Prácticas docentes para la enseñanza intercultural*. Escuela de Educación y Pedagogía.
- Kim, S., & Nakamura, T. (2024). Diversity, intercultural attitudes, and educational outcomes in East Asian contexts. *Asia Pacific Education Review*, 25(3), 412-430.

- Ladson, G. (2021). *Culturally sustaining pedagogy: A legacy of asset-based teaching*. Teachers College Press.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Aljibe: Ediciones Aljibe, S.L.
- Leiva, J. (2017). La escuela intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Leiva, J. (2021). La educación intercultural en tiempos de pandemia: desafíos y oportunidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 123 - 140.
- León, M. (2024). Reflexiones sobre la educación intercultural en el Perú: calidad y pertinencia cultural. *Revista de Educación Intercultural*, 12(3), 78-95.
- Li, J. (2021). *Educación Intercultural, en el caso de los estudiantes chinos en España*. España: Universidad de Alcalá.
- López, F., García, E., & Expósito, E. (2023). Equidad territorial en educación: Análisis de brechas y propuestas de mejora. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 245-263.
- López, M. (2021). Identidad cultural relacional en espacios educativos interculturales. *Revista Latinoamericana de Educación Multicultural*, 15(2), 45-62.
- López, M. (2021). La investigación pura como pilar del progreso científico: perspectivas y desafíos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Ciencia*, 18(2), 72-94.

- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2024). *Equidad inclusiva: Hacia una educación para todos en la diversidad*. Editorial Morata.
- Martínez, A., Rodríguez, P., & Sánchez, L. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 702-728.
- Martínez, L. (2023). Competencias interculturales situadas: Un modelo para América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 123-140.
- Mata, P. (2009). *Educación Intercultural Perspectivas y Propuestas*. Universitaria Ramón Areces.
- Mendoza, A. (2024). Indicadores interculturales de calidad educativa: propuesta para el contexto peruano. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(1), 67-84.
- Miranda, R. (2018). *Gestión educativa en la implementación de la educación intercultural por parte del Departamento de Asesoría Pedagógica de la Dirección Regional de Enseñanza de Limón en las organizaciones educativas del circuito 02 de la Dirección Regional de Enseñanza de*. [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica]. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/18364>
- Morena, S. (2020). *Organización de la gestión educativa y el desempeño profesional docente nivel de educación secundaria de la IE Luis Alberto Sánchez, Distrito Crnl. Gregorio Albarracín Lanchipa–Tacna, año 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/4059>

- Moya, R., & Cerón, M. (2022). Decolonialidad educativa andina: Hacia una pedagogía intercultural crítica en el Perú. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18, 89-107.
- Muñoz, A., Murillo, F., & Barrio, R. (2020). Relevancia y pertinencia curricular en la educación del siglo XXI: Una aproximación multidisciplinar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2, 78-96.
- Murillo, F., & Hernández, R. (2020). ¿La investigación sobre eficacia escolar aporta a la mejora de la educación? Una reflexión crítica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 85-118.
- Murillo, F., & Román, M. (2021). Eficiencia integral en educación: Más allá de los resultados académicos. *Editorial La Muralla*.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Nole, J. (2017). *Gestión Educativa y la Mejora de la Calidad de Servicios*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión].
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Educación inclusiva y equitativa: un derecho fundamental*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad*. *Ediciones UNESCO*, 17.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Educación para la ciudadanía intercultural: Una guía para programar la formación del profesorado. *París: UNESCO*, 29.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. *Ediciones UNESCO*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2030. *UNESCO*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *UNESCO Publishing*. <https://doi.org/10.54676/MQXY4297>
- Oropeza, F. (2023). *Gestión educativa y calidad educativa en la institución educativa Madre Teresa de Calcuta de Chonta, Santa María*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Jose Faustino Sanchez Carrión]. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/7998>
- Paraskevas, C., & Wickens, C. (2023). In the pursuit of "Quality Education": From ancient times to the digital era, can there be a consensus? *Cogent Education*, *10*(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2286817>
- Paris, D., & Alim, H. (2024). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. *Teachers College Press*, 1-21.

- Pérez, J. (2022). Correlación entre la calidad educativa y desempeño docente: una mirada al caso panameño. *Acción y Reflexión Educativa*(48), 83-106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n47a4>
- Pérez, R. (2024). *Tipos de gestión y la calidad de la gestión educativa de las instituciones de educación básica regular en el distrito de Tacna*. [Tesis de Maestría, Universidad Privado de Tacna]. <http://hdl.handle.net/20.500.12969/3524>
- Pettigrew, F., & Wagner, U. (2021). Multidimensional attitudes toward cultural diversity in European educational contexts. *Intercultural Education*, 32(4), 412-429.
- Pretel, R. (2019). *Actitudes a la educación intercultural en docentes de primaria en el distrito de Ayahuanco, Huanta - Ayacucho*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6521>
- Ramos, K., Paredes, M., & Terán, W. (2022). Gestión de la calidad educativa y rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3440-3455.
- Rawls, J., & Freeman, S. (2020). *Teoría de la justicia: Edición revisada*. Fondo de Cultura Económica.
- Riveros, N., & Vega, M. (2018). *Actitudes hacia la educación intercultural en docentes de Educación básica regular del Distrito de Anco-Huancavelica*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/5081>
- Rodríguez, A. (2020). Diversidad de capacidades y necesidades educativas: Hacia una escuela para todos. *Revista RETOS XXI*, 4(1), 105-120.

- Rodríguez, A. (2022). Fundamentos de la investigación correlacional en educación: alcances y limitaciones. *Revista Iberoamericana de Métodos de Investigación en Educación*, 15(3), 120-135.
- Rodriguez, E. (2024). *Clima institucional y calidad educativa en la Institución Educativa Glorioso Colegio Nacional San Carlos de Puno*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/24490>
- Rodríguez, P., & Silva, A. (2022). Dimensiones ético-políticas en la educación intercultural latinoamericana: Un análisis crítico. *Educación y Sociedad*, 43(1), 78-95.
- Rodríguez, R. (2024). Formación inicial docente e interculturalidad: actitudes y competencias en el contexto post-pandémico. *Educación XXI*, 27(1), 45-68.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 859-881.
- Salluca, J., & Santos, O. (2021). Gestión educativa y percepción de la calidad del servicio educativo en una institución educativa. *Gobernanza Educativa*, 4(15), 496-526. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.147>
- Sánchez, Y., Castillo, L., & Martínez, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44.
- Schleicher, A. (2021). *Equidad en educación: Rompiendo el vínculo entre antecedentes socioeconómicos y resultados educativos*. Narcea Ediciones.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

- Senton, C. (2024). *Competencias docentes y actitudes transformadoras de la práctica pedagógica en educación intercultural bilingüe en la Ugel Jorge Basadre de la Región Tacna*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann].
- Siemens, G. (2020). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital revisitada. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 17(3).
- Silva, H. (2020). *Incidencia de la gestión Institucional en la calidad de los servicios educativos de la Institución Educativa del nivel secundaria: Nuestros Héroes de la Guerra del Pacífico – Tacna, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/4053>
- Sleeter, C. (2021). *Educación multicultural crítica: teoría y práctica*. Rutledge.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2022). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Wiley.
- Smith, J., & Johnson, M. (2025). Research in higher education quality assurance worldwide (2003–2023): A bibliometric analysis from the Scopus database. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2479405>
- Soriano, E. (2005). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2012). *Planificación de la educación intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Thompson, K., & Rodríguez, P. (2024). Intercultural attitude interventions and educational quality outcomes: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 104-118.

- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*(1), 19-30.
- Tobón, S. (2021). *Metodología de evaluación socioformativa*. Kresearch Corporation. <https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-49-4>
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., & Vázquez, J. (2021). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Atenas*, 2(54), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/>
- Torres, R., Mendoza, C., & Vásquez, E. (2023). Towards quality teaching in higher education: Pedagogy-focused academic development for enhancing practice. *Higher Education Research & Development*, 42(4), 891-907. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2103561>
- Trapnell, L., & Zavala, V. (2021). Actitudes hacia la educación intercultural bilingüe en comunidades amazónicas del Perú: Un modelo tripartito. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(15), 67-89.
- UNESCO. (2022). Transforming education: The power of AI, robotics and other technologies. *UNESCO Publishing*.
- Vargas, C. (2024). Calidad educativa y EIB: desafíos contemporáneos en el Perú. *Educación y Desarrollo*, 18(2), 145-162.
- Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/2945>
- Vilá, R. (2022). Competencia comunicativa intercultural y formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 89-108.

- Walsh, C. (2022). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Wang, H., Chen, S., & Li, M. (2024). Understanding the landscape of education for sustainable development in China: A bibliometric review and trend analysis of multicluster topics (1998–2023). *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*, 1234. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03713-y>
- Zhang, L., Wang, X., & Liu, Y. (2025). The effect of sleep quality on learning engagement of junior high school students: The moderating role of mental health. *Frontiers in Psychology*, *16*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1476840>

## **ANEXOS**

**Anexo 1. Matriz de consistencia**

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<p>Problema General: ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?</p>	<p>Objetivo General: Establecer de qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.</p>	<p>Hipótesis General: La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la actitud hacia la educación intercultural en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.</p>	<p>Variable de pendiente: Calidad Educativa</p>	Relevancia	<p>Capacidad de comunicarse en forma oral y escrita.</p> <p>Capacidad de análisis y síntesis de información.</p> <p>Capacidad de solucionar problemas.</p>	<p>“Cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima Metropolitana”. (Alarcón, 2013)</p>
				Eficiencia y Eficacia	<p>Uso de recursos institucionales.</p> <p>Cobertura de servicio.</p>	
				Equidad	<p>Logros conseguidos.</p>	

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
					Inclusión educativa. Acceso y permanencia. Liderazgo educativo.	
Problemas Específicos: a) ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?	Objetivo Específicos: a) Determinar de qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.	Hipótesis Específica: a) La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión afectiva en los docentes de la I.E.P. San Martín	Variable Independiente: Educación Intercultural	Dimensión Afectiva	Opina acerca de qué significa la educación intercultural y su importancia siendo esta de aceptación o de rechazo.	“Escala de actitudes hacia la educación intercultural”. (Riveros y Vega, 2018)
				Dimensión cognitiva	Manifiesta agrado o desagrado por	

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<p>b) ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?</p> <p>c) ¿De qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024?</p>	<p>b) Comprobar de qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.</p> <p>c) Explicar de qué manera la calidad educativa se relaciona con la dimensión conductual en los docentes de la I.E.P. San Martín</p>	<p>de Porres, Tacna 2024.</p> <p>b) La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión cognitiva en los docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.</p> <p>c) La calidad educativa se relaciona directa y significativamente con la dimensión conductual en los</p>		<p>Dimensión conductual</p>	<p>la educación intercultural.</p> <p>Actúa positiva o negativamente frente al objeto de estudio.</p>	

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
	de Porres, Tacna 2024.	docentes de la I.E.P. San Martín de Porres, Tacna 2024.				

## Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

### CUESTIONARIO DE CALIDAD EDUCATIVA

FECHA: \_\_\_\_\_

INTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

DOCENTE: EDUCACIÓN PRIMARIA ( ) EDUCACIÓN SECUNDARIA ( )

Estimados y estimadas docentes: el presente cuestionario es anónimo y servirá para aplicarlo en un trabajo de investigación. Tiene como objetivo, establecer de qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural.

Por lo tanto, se presentarán algunas actividades que pueden haber realizado en clase y/o en alguna actividad, por lo que se les pide responder con responsabilidad y sinceridad, marcándolas en las escalas que se proponen.

Gracias por su colaboración.

INFORMACIÓN: La hoja contiene una serie de afirmaciones, las mismas que deberán leerse atentamente y marcar con (X)

0	1	2	3	5
Nunca	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre

N°	ITEM	VALORACIÓN				
		0	1	2	3	4
<b>RELEVANCIA</b>						
1	La institución se preocupa por desarrollar en sus alumnos la claridad, sencillez y coherencia.					
2	La retroalimentación en la comunicación es considerada relevante para la institución.					
3	La institución basa el desarrollo del currículo en las competencias instrumentales y sistémicas.					

4	Se promueven concursos internos de Razonamiento Verbal , Matemático, Ciencias Sociales, para medir la capacidad de análisis y síntesis.					
5	Se favorece una mayor participación del alumnado en la solución de problemas académicos y de la vida diaria.					
6	Se desarrolla la habilidad para generar nuevas ideas y soluciones a situaciones repetitivas.					
EFICACIA Y EFICIENCIA						
7	La institución elabora el Presupuesto mensual.					
8	Los directores establecen una ruta de prioridades en cuanto a necesidades de infraestructura; una vez que se haya fijado las metas en el corto, mediano y largo plazo.					
9	Se realizan encuestas para identificar a la población que requiera mayor esfuerzo en el tema de cobertura.					
10	Se realiza estudios de mercado para evaluar la cobertura del servicio educativo de la Institución.					
11	La institución elabora una propuesta de perfil del egresado de acuerdo con las expectativas del mercado.					
12	La institución desarrolla y/o participa de concursos internos y externos.					
EQUIDAD						
13	La institución informa a las familias de los recursos o servicios que pueden tener a su disposición, así como de sus derechos para solicitar becas u otros tipos de ayudas.					
14	En la institución se presta atención a la relación con las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas.					
15	Los docentes mantienen una estrecha comunicación con los padres de familia, con el objetivo de informar oportunamente la situación académica de los alumnos.					

16	Se realizan encuestas para identificar a la población cuyo nivel educativo requiera mayor esfuerzo en el tema del acceso.					
17	El equipo directivo se encuentra comprometido con la gestión calidad.					
18	El equipo directivo elabora un programa comprometido con la mejora continua de la institución.					

## CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

FECHA: \_\_\_\_\_

INTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

DOCENTE: EDUCACIÓN PRIMARIA ( ) EDUCACIÓN SECUNDARIA ( )

Estimados y estimadas docentes: el presente cuestionario es anónimo y servirá para aplicarlo en un trabajo de investigación. Tiene como objetivo, establecer de qué manera la calidad educativa se relaciona con la actitud hacia la educación intercultural.

Por lo tanto, se presentarán algunas actividades que pueden haber realizado en clase y/o en alguna actividad, por lo que se les pide responder con responsabilidad y sinceridad, marcándolas en las escalas que se proponen.

Gracias por su colaboración.

INFORMACIÓN: La hoja contiene una serie de afirmaciones, las mismas que deberán leerse atentamente y marcar con (X)

N o	Ítems	1	2	3	4	5
<b>DIMENSIÓN AFECTIVA</b>						
1	Disfruto de las diferencias que hay con mis colegas de otras culturas					
2	Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar con docentes de otras culturas.					
3	Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.					
4	Respeto el modo de comportarse de mis colegas de diferentes culturas					
5	Respeto las creencias de los docentes de diferentes culturas					
6	Me siento con seguridad cuando hablo con docentes de diferentes culturas.					
<b>DIMENSIÓN COGNITIVA</b>						

7	Los docentes deberíamos tener una preparación mínima en la cultura, la lengua, la religión y las costumbres de los estudiantes a quienes educamos.					
8	Para enseñar a estudiantes procedentes de minorías culturales, se requieren competencias específicas.					
9	La formación del profesor en educación intercultural sólo es necesaria cuando se tienen estudiantes de otras culturas en el aula.					
10	La formación del profesorado debe centrarse en las actitudes positivas hacia la educación intercultural.					
11	La formación debe centrarse prioritariamente en estrategias y técnicas educativas para trabajar con estudiantes de distintas culturas.					
12	Los programas de educación intercultural deberían llevarse a cabo de manera transversal, entre las distintas áreas.					
13	Los conflictos en el aula se producen sobre todo por el rechazo de la mayoría hacia las minorías culturales.					
<b>DIMENSIÓN CONDUCTUAL</b>						
14	A los estudiantes de culturas diferentes a la nuestra, se les ha de respetar su cultura de origen.					
15	Debemos educar a los estudiantes de otras culturas para posibilitar su asimilación a la nuestra.					
16	La Institución Educativa debería apoyar la diversidad cultural, porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.					
17	El valor de la educación intercultural dentro del currículo y la vida escolar es clave.					
18	La educación intercultural favorece actitudes de respeto y valoración de la diversidad cultural.					
19	La educación intercultural pretende la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de cualquier cultura.					

2	Con grupos de estudiantes de diversas culturas, se originan en el					
0	aula experiencias de aprendizaje más enriquecedoras.					

### Anexo 3. Validez de contenido por jueces expertos

## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR

### CRITERIO DE JUECES

#### I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres del juez: RICARDO JIMENEZ PALACIOS

1.2. Cargo e institución donde labora: DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

1.3. Nombre del instrumento evaluado: Escala de actitudes hacia la educación intercultural

1.4. Autor del instrumento: Riveros y Vega, 2018

#### II. ASPECTO DE LA EVALUACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.			X		
Organización	Presentación ordenada.				X	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.			X		
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en			X		

	teorías o modelos teóricos.					
Coherencia	Entre variable, indicadores e ítems.				X	
Metodología	Las estrategias responden al propósito de la investigación				X	
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.				X	

CONTEO TOTAL DE MARCAS Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala.					
	A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 0,96$$

50

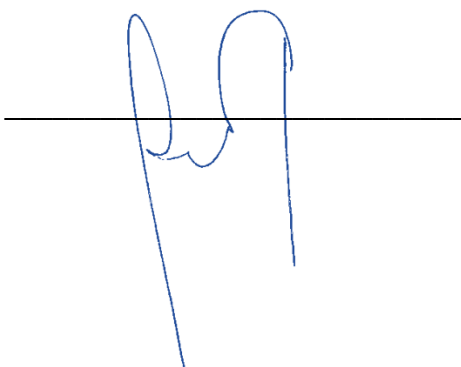
**III. CALIFICACIÓN GLOBAL** (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	(0,00 - 0,60)
Observado	<0,60 - 0,70)
Aprobado	<0,70 - 1,00)

**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

Es aplicable.

Tacna, 21 de octubre de 2024



## Firma del Juez

### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR

### CRITERIO DE JUECES

#### I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres del juez: Renzo Yufra Peralta

1.2. Cargo e institución donde labora: Docente – Escuela de Post Grado UNJBG

1.3. Nombre del instrumento evaluado: Calidad Educativa: Cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima Metropolitana”.

1.4. Autor del instrumento: Silvia Zarela Alarcón Mujica (2013)

#### II. ASPECTO DE LA EVALUACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				X	
Objetividad	Permite medir hechos observables					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				X	

Coherencia	Entre variable, indicadores e ítems.					X
Metodología	Las estrategias responden al propósito de la investigación					X
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala.					
	A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 0,96$$

50

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL** (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	(0,00 - 0,60)
Observado	<0,60 - 0,70)
Aprobado	<0,70 - 1,00)

**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

Es aplicable.

Tacna, 21 de octubre de 2024



**Firma del Juez**



**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR  
CRITERIO DE JUECES**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: *Benito Santos Silberth Alan*  
 1.2. Cargo e institución donde labora: *Director de departamento de LELI*  
 1.3. Nombre del instrumento evaluado: 'Calidad Educativa: Cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima Metropolitana'.  
 1.4. Autor del instrumento: Silvia Zarela Alarcón Mujica (2013)

**II. ASPECTO DE LA EVALUACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.				X	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				X	
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Coherencia	Entre variable, indicadores e ítems.					X
Metodología	Las estrategias responden al propósito de la investigación				X	
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.				X	

CONTEO TOTAL DE MARCAS					
Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala.	A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 0,96$$

50

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL** (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	(0,00 - 0,60)
Observado	<0,60 - 0,70)
Aprobado	<0,70 - 1,00)

**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

Tacna, 21 de octubre de 2024



---

Firma del Juez

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR  
CRITERIO DE JUECES**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: *Evelyn Pablo Pinto*  
 1.2. Cargo e institución donde labora: *Directora de la Escuela Profesional de Primaria*  
 1.3. Nombre del instrumento evaluado: Calidad Educativa: Cuestionario a directivos de instituciones privadas de Lima Metropolitana".  
 1.4. Autor del instrumento: Silvia Zarela Alarcón Mujica (2013)

**II. ASPECTO DE LA EVALUACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables				X	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				X	
Pertinencia	Permite conseguir datos de acuerdo con los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Coherencia	Entre variable, indicadores e ítems.					X
Metodología	Las estrategias responden al propósito de la investigación				X	
Aplicación	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS					
Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala.	A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 0,96$$

50

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL** (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	(0,00 - 0,60)
Observado	<0,60 - 0,70)
Aprobado	<0,70 - 1,00)

**IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:**

Es aplicable

Tacna, 21 de octubre de 2024



Firma del Juez

## Anexo 4. Constancia de aplicación por la I.E.P. San Martín de Porres



*"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"*

### CONSTANCIA APLICACIÓN DE CUESTIONARIO

**LA DIRECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL "SAN MARTÍN DE PORRES" DE TACNA**

**HACE CONSTAR:**

Que, la Srta. **PEÑALOZA QUISPE NATALY VICTORIA** identificada con **DNI 72664225**, realizó la aplicación de instrumentos de investigación a través de los cuestionarios "Actitud hacia la educación intercultural" y "Calidad Educativa" dirigido a los docentes del nivel primario y secundario de la I.E.P. "San Martín de Porres".

Se expide la presente **CONSTANCIA**, a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente.

Tacna, 20 de noviembre de 2024

  
**Juan Carlos Lamante Reyna**  
 DIRECTOR  
 DIRECCIÓN DE LA I.E.P. "SAN MARTÍN DE PORRES"  
 TACNA

### Anexo 5. Base de datos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	DOCENTE ENCUESTADO	DOCENTE DE EDUCACIÓN	La institución se preocupa por desarrollar en sus alumnos la claridad, sencillez y coherencia.	La retroalimentación en la comunicación es considerada relevante para la institución.	La institución basa el desarrollo del currículo en las competencias instrumentales y sistémicas.	Se promueven concursos internos de Razonamiento Verbal, Matemático, Ciencias Sociales, para medir la capacidad de análisis y síntesis.	Se favorece una mayor participación del alumnado en la solución de problemas académicos y de la vida diaria.	Se desarrolla la habilidad para generar nuevas ideas y soluciones a situaciones repetitivas.	La institución elabora el Presupuesto mensual.	Los directores establecen una ruta de prioridades en cuanto a necesidades de infraestructura; una vez que se haya fijado las metas en el corto, mediano y largo plazo.	Se realizan encuestas para identificar a la población que requiera mayor esfuerzo en el tema de cobertura.	Se realiza estudios de mercado para evaluar la cobertura del servicio educativo de la Institución.	La institución elabora una propuesta de perfil del egresado de acuerdo con las expectativas del mercado.
2	DE001	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
3	DE002	PRIMARIA	Casi siempre	Regularmente	Siempre	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Siempre
4	DE003	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
5	DE004	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
6	DE005	PRIMARIA	Casi siempre	Regularmente	Siempre	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Siempre
7	DE006	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre
8	DE007	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Regularmente	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Siempre
9	DE008	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
10	DE009	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
11	DE010	PRIMARIA	Casi siempre	Regularmente	Siempre	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Siempre
12	DE011	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
13	DE012	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre
14	DE013	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
15	DE014	PRIMARIA	Casi siempre	Regularmente	Siempre	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Siempre
16	DE015	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
17	DE016	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
18	DE017	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre
19	DE018	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Regularmente	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Siempre
20	DE019	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
21	DE020	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre
22	DE021	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
23	DE022	PRIMARIA	Casi siempre	Regularmente	Siempre	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Regularmente	Regularmente	Siempre
24	DE023	PRIMARIA	Casi siempre	Regularmente	Siempre	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Siempre
25	DE024	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Regularmente	Casi nunca	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Siempre
26	DE025	PRIMARIA	Siempre	Siempre	Regularmente	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Siempre
27	DE026	SECUNDARIA	Siempre	Siempre	Casi siempre	Nunca	Regularmente	Casi siempre	Regularmente	Regularmente	Nunca	Nunca	Nunca

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	DOCENTE ENCUESTADO	DOCENTE DE EDUCACIÓN	Disfruto de las diferencias que hay con mis colegas de otras culturas.	Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar con docentes de otras culturas.	Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	Respeto el modo de comportarse de mis colegas de diferentes culturas.	Respeto el modo de comportarse de mis colegas de diferentes culturas.	Respeto las creencias de los docentes de diferentes culturas.	Me siento con seguridad cuando trabajo con docentes de diferentes culturas.
1									
2	DE001	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
3	DE002	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
4	DE003	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5	DE004	PRIMARIA	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6	DE005	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
7	DE006	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
8	DE007	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
9	DE008	PRIMARIA	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10	DE009	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
11	DE010	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
12	DE011	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
13	DE012	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
14	DE013	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
15	DE014	PRIMARIA	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
16	DE015	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
17	DE016	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
18	DE017	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
19	DE018	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
20	DE019	PRIMARIA	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
21	DE020	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
22	DE021	PRIMARIA	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
23	DE022	PRIMARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
24	DE023	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
25	DE024	PRIMARIA	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
26	DE025	PRIMARIA	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
27	DE026	SECUNDARIA	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
28	DE027	SECUNDARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
29	DE028	SECUNDARIA	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo