

Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho

Inclusive and intercultural education in rural areas: Teachers' attitudes towards the law

Jesús, Chuchón Vilca¹  ; Susana Amelia, Ayala Villar² ; Paul, Gómez Cárdenas³ 

(1) Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

(2) Universidad Los Ángeles de Chimbote, Lima, Perú.

(3) Escuela de Educación Superior Tecnológica La Pontificia, Lima, Perú.

Resumen

La investigación se proyectó determinar la relación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025; en sintonía con el Objetivo 4 de la ODS 2030, el cual promueve una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos, especialmente en contextos vulnerables como las zonas rurales andinas. La metodología fue una investigación de tipo descriptiva, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, de corte transversal. Se tomó como población a 1,350 estudiantes de cuatro instituciones estatales rurales, seleccionándose una muestra representativa de 300 estudiantes mediante muestreo probabilístico. Los resultados arrojaron que existe una relación directa con intensidad moderada entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente. Asimismo, se constata que existe una relación directa con intensidad moderada entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión cognitiva docente, es decir, la manera en que el docente comprende y conceptualiza estos principios. También se evidenció que existe una relación directa con intensidad baja entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión afectiva docente, vinculada con los sentimientos y predisposición emocional hacia la diversidad. Igualmente, se halló una relación directa con intensidad moderada entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión conductual docente, relacionada con las acciones observables en la práctica pedagógica. Se concluyó que existe una correlación positiva entre la educación inclusiva y la educación intercultural; además, se halló que la actitud docente influye moderadamente en la inclusión y se relaciona fuertemente con la interculturalidad.

Palabras clave: educación inclusiva, intercultural, actitud docente, educación rural.

Abstract

The research aimed to determine the relationship between the right to inclusive education, interculturality and teaching attitude in students from rural communities of Ayacucho, 2025; in line with Goal 4 of SDG 2030, which promotes equitable, inclusive and quality education for all, especially in vulnerable contexts such as rural Andean areas. The methodology was descriptive research, with a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional design. The population was 1,350 students from four rural state institutions, and a representative sample of 300 students was selected by means of probabilistic sampling. The results showed that there is a direct relationship with moderate intensity between the right to inclusive education, interculturality and teachers' attitudes. Likewise, it was found that there is a direct relationship with moderate intensity between the right to inclusive education, interculturality and the teacher's cognitive dimension, i.e., the way in which the teacher understands and conceptualizes these principles. It was also found that there is a direct relationship with low intensity between the right to inclusive education, interculturality and the affective dimension of teaching, linked to feelings and emotional predisposition towards diversity. Similarly, a direct relationship with moderate intensity was found between the right to inclusive education, interculturality and the behavioral dimension of teaching, related to observable actions in pedagogical practice. It was concluded that there is a positive correlation between inclusive education and intercultural education; in addition, it was found that the teaching attitude moderately influences inclusion and is strongly related to interculturality.

Key words: inclusive education, intercultural, teaching attitude, rural education.

Recibido/Received	15-04-2025	Aprobado/Approved	08-07-2025	Publicado/Published	09-07-2025
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La educación de calidad se reconoce como un derecho humano fundamental que los Estados deben garantizar, especialmente para niños, niñas y adolescentes, asegurando un acceso equitativo y sin discriminación (Gaviria, 2022). No obstante, en las comunidades rurales, la materialización de este derecho se ve limitada por la ausencia de una educación inclusiva e intercultural, lo que evidencia un incumplimiento estatal en la organización y supervisión del sistema educativo (Chuchón Vilca & Ayala Villar, 2023). Esta situación exige una atención prioritaria a la diversidad, mediante una educación personalizada y contextualizada que trascienda los modelos homogéneos y masificados (Louzao Suárez et al., 2020).

A nivel internacional, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, a través de su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, con oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Lizcano-Gómez et al., 2022). Esta meta se alinea con la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), que busca democratizar las relaciones de poder y fomentar una ciudadanía crítica y participativa. Para ello, es indispensable una transformación del sistema educativo en términos de políticas, prácticas y cultura escolar, impulsando una actitud docente sensible, reflexiva y transformadora (Biasutti et al., 2021). En el ámbito nacional peruano, la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, respalda el derecho a una educación inclusiva y reconoce la diversidad cultural y lingüística del país (Chuchón Vilca & Ayala Villar, 2023). La interculturalidad en el Perú es un aspecto crucial, dado que el país alberga 55 pueblos indígenas y 48 lenguas originarias (Añaños Bedriñana & Herreras Gutiérrez, 2023).

Se han documentado vulneraciones al derecho a una educación inclusiva e intercultural en diversas partes del mundo. En España, por ejemplo, persisten procesos de estigmatización y una atención deficiente a la diversidad (Echevarría Molina & Sánchez Cabrero, 2021). En el Caribe, se enfatiza la necesidad de una educación intercultural adaptada a personas con discapacidad auditiva (López Franco & Meléndres Guerrero, 2023). Estas realidades reafirman que la educación inclusiva es un camino hacia la justicia social y que la actitud docente es un factor determinante para su concreción (Kamran et al., 2023).

En América Latina, el acceso a una educación de calidad sigue siendo un desafío, vulnerando los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes. A pesar de la existencia de marcos normativos, la exclusión y la indiferencia estatal persisten (Borie Mecklenburg et al., 2022). Para lograr una verdadera inclusión educativa, es esencial contar con docentes comprometidos y expandir el enfoque de etnicidad hacia una perspectiva intercultural y multilingüe (Kesak & Basic, 2023). El caso peruano es representativo de este panorama. En un país caracterizado por su multiculturalidad y plurilingüismo, la presencia del Estado en comunidades campesinas es limitada. Existen rezagos estructurales que afectan a poblaciones como niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), mujeres e indígenas, a pesar de ciertos avances normativos. La Defensoría del Pueblo ha evidenciado la carencia de docentes capacitados, infraestructura adecuada y materiales pertinentes en zonas rurales. Si bien se han implementado políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), su aplicación efectiva continúa siendo un reto (Chuchón Vilca & Ayala Villar, 2023).

El problema central radica en la ineficiencia estatal y la limitada capacidad del sistema educativo para implementar prácticas inclusivas e interculturales reales. Las políticas a menudo permanecen en el plano teórico, sin una aplicación concreta. A esto se suma la falta de visión a largo plazo en la política educativa peruana, así como barreras persistentes como la discriminación hacia personas con discapacidad. De no revertirse esta situación, los grupos vulnerables seguirán excluidos, lo que acentúa la desigualdad y amenaza la diversidad cultural y lingüística (Kakos, 2024).

Frente a esta realidad, se propone una investigación orientada a desarrollar estrategias que prioricen la educación inclusiva e intercultural en zonas rurales. Esto incluye acciones concretas de política educativa y promueve una reflexión crítica sobre la preservación de lenguas originarias, donde

los docentes desempeñan un rol esencial (Adili et al., 2022). No obstante, las reformas educativas a menudo no se materializan debido a factores políticos, económicos y sociales, y fracasan por la falta de accesibilidad, recursos, formación docente y actitudes negativas (Ainscow, 2021). En síntesis, alcanzar una educación verdaderamente inclusiva e intercultural implica una transformación profunda del sistema educativo, que demanda voluntad política, fortalecimiento docente y valoración de la diversidad. Solo así se podrá garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, especialmente en las comunidades rurales más postergadas.

La presente investigación se plantea a partir de una problemática central: la relación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en los estudiantes de comunidades rurales de Ayacucho en 2025. Este problema se desglosa en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y actitudinal, con el fin de comprender la interacción de estas variables en contextos vulnerables (Paredes, 2023). La escasez de estudios que aborden simultáneamente estas tres variables en zonas rurales de Perú justifica teóricamente el estudio, el cual también posee implicaciones prácticas, sociales, legales e investigativas, al buscar evidenciar el incumplimiento de derechos educativos y generar propuestas de mejora.

El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en el contexto ayacuchano. Específicamente, se busca explorar cómo estas variables se vinculan con la dimensión cognitiva, afectiva y conductual en los estudiantes de secundaria de instituciones públicas. Este planteamiento responde a la urgencia de abordar las brechas educativas y socioculturales que persisten en comunidades rurales, con la intención de construir propuestas fundamentadas que fortalezcan los derechos educativos de adolescentes marginados.

La educación inclusiva busca eliminar la discriminación y garantizar la igualdad de oportunidades, priorizando a las poblaciones en situación de desventaja (Lizcano-Gómez et al., 2022). Según la UNESCO, se trata de un derecho humano que reconoce y responde a la diversidad del estudiantado. Booth y Ainscow (citados en Ainscow, 2021) definen la inclusión como un proceso que elimina obstáculos para el aprendizaje y promueve la participación activa. Además, este enfoque se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, que postula que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social y cooperativo (Cong-Lem, 2023).

Desde el enfoque jurídico, la educación inclusiva se reconoce como un derecho, respaldado por políticas internacionales como la Agenda 2030 y nacionales como la Ley N.º 28044 en Perú. Se destaca que el rol del docente es clave para implementar políticas institucionales inclusivas mediante herramientas pedagógicas adecuadas (Laspina-Olmedo & Montero, 2023). Así, la inclusión no solo se limita al acceso, sino que implica calidad, equidad y pertinencia educativa para todos los estudiantes.

La educación inclusiva representa una transformación profunda en la cultura escolar, la estructura organizativa y las metodologías pedagógicas. Requiere mejorar la gestión docente, la implementación de estrategias adecuadas y el fortalecimiento de expectativas que impacten positivamente en el aprendizaje y la participación del alumnado. Estas transformaciones exigen un compromiso institucional y profesional de todos los actores educativos, especialmente del docente (Cebreros-Valenzuela et al., 2024).

Booth y Ainscow (citados en Ainscow, 2021) proponen tres dimensiones clave en la educación inclusiva: cultura, políticas y prácticas. La cultura inclusiva se relaciona con valores, creencias y actitudes compartidas que promueven la participación de toda la comunidad educativa. Esto implica una transformación del pensamiento docente, que debe pasar de un modelo homogéneo a uno flexible, centrado en el potencial individual de cada estudiante (Palomero-Fernández, 2025).

En cuanto a las políticas inclusivas, estas organizan planes estratégicos, liderazgos y protocolos que permiten construir escuelas más democráticas y adaptadas a la diversidad. Se señala que el apoyo integral desde la comunidad educativa es fundamental para responder adecuadamente a las distintas

necesidades del alumnado. Estas políticas deben ser sostenidas y no solo simbólicas, garantizando que la inclusión se materialice más allá del discurso (Hajisoteriou & Sorkos, 2023).

Finalmente, las prácticas inclusivas reflejan la aplicación de la cultura y políticas en los espacios educativos. Son acciones concretas que eliminan barreras al aprendizaje y fomentan la participación de todos los estudiantes (Laspina-Olmedo & Montero, 2023). Una educación inclusiva efectiva es aquella que se adapta a la diversidad presente en el aula, reorganizando la escuela para acoger a todos sus estudiantes desde un enfoque de equidad, justicia y respeto a la diversidad. Las prácticas inclusivas reflejan la cultura y las políticas del centro educativo, actuando como expresiones tangibles de los principios inclusivos que rigen la institución. Estas prácticas comprenden transformaciones que permiten eliminar barreras al aprendizaje y la participación, ajustándose a las necesidades reales del alumnado. Se señala que estas acciones están vinculadas a saberes colectivos configurados por experiencias pasadas, que circulan dentro de la comunidad educativa. En consecuencia, las prácticas inclusivas no solo se definen por normas formales, sino por la interpretación y aplicación concreta que hace cada comunidad escolar.

La educación inclusiva debe sustentarse en principios como la dignidad humana, el interés superior del niño y el derecho a ser oído. Para su implementación, se requieren cuatro condiciones: disponibilidad (infraestructura y docentes), accesibilidad (sin barreras físicas ni económicas), aceptabilidad (contenidos culturales pertinentes) y adaptabilidad (respuesta a las necesidades formativas individuales). Sin embargo, aunque las políticas educativas lo planteen, las prácticas docentes siguen siendo homogéneas, lo que exige revisar la percepción del docente frente a la diversidad (Pérez Castejón & Vigo Arrázola, 2022).

En el Perú, la coexistencia de 55 pueblos indígenas y 48 lenguas originarias configura un contexto sociocultural diverso (Añaños Bedriñana & Herreras Gutiérrez, 2023). La Constitución peruana y la Ley General de Educación N.º 28044 garantizan el derecho a una educación que respete la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios (Chuchón Vilca & Ayala Villar, 2023). Esta educación intercultural se basa en la pedagogía crítica de Freire, que promueve la concientización y el vínculo entre el aprendizaje y la realidad social (Joca & Nobre, 2024), y también en la teoría del reconocimiento de Fraser y Taylor (citados en Espinosa Zárate, 2023), quienes sostienen que la justicia y la libertad requieren reconocimiento cultural y simbólico.

La educación intercultural fortalece la cohesión social y promueve la inclusión, la equidad y los derechos humanos (Adili et al., 2022). La UNESCO define la interculturalidad como una interacción equitativa entre culturas, generando expresiones comunes a través del diálogo. Para Añaños y Herreras (2023), esta educación potencia la autoestima y pertenencia de estudiantes indígenas, mientras que Carrizo y Bouchard (citados en Añaños Bedriñana & Herreras Gutiérrez, 2023) subrayan su papel en la justicia social y el entendimiento intercultural. Es decir, se trata de una herramienta para transformar sociedades, no solo de integrar minorías.

La UNESCO plantea principios clave: respeto a la identidad, competencias ciudadanas y solidaridad intercultural. En el Perú, el MINEDU propone fomentar múltiples identidades, combatir la discriminación y fortalecer la democracia. Se indica que la interculturalidad implica recreación y enriquecimiento mutuo entre culturas, desafiando visiones rígidas y cerradas. Así, se entiende que la interculturalidad no es una meta fija, sino un proceso dinámico de diálogo y construcción social (Louzao Suárez et al., 2020).

Se identifican seis dimensiones fundamentales de la educación intercultural: identidad, diversidad, reconocimiento, autonomía, ética-política y resistencia. Estas dimensiones son respaldadas por otros autores, quienes destacan su rol en la formación de ciudadanos críticos, inclusivos y culturalmente conscientes (Hajisoteriou & Sorkos, 2023).

La actitud docente es un factor determinante para una educación inclusiva. Se señala que implica una disposición activa para atender a la diversidad estudiantil (Kamran et al., 2023). Desde el

enfoque psicológico, se sostiene que la actitud se construye a partir de creencias, emociones y comportamientos, influyendo en la conducta observable del docente (García-Álvarez et al., 2022). Se fundamenta en el humanismo de Rogers y el constructivismo de Piaget y Bruner, donde se valora al estudiante como persona integral, no solo como sujeto académico (Palomero-Fernández, 2025).

Finalmente, se identifican tres dimensiones de la actitud docente: cognitiva, afectiva y conductual (Mouchritsa et al., 2022). La dimensión cognitiva se refiere al conocimiento pedagógico y su aplicación en el aula; la afectiva involucra emociones hacia los estudiantes y su diversidad; y la conductual se expresa en acciones concretas que favorecen la inclusión. Estas dimensiones están interrelacionadas y determinan la capacidad del docente para gestionar la diversidad (Cebreros-Valenzuela et al., 2024). En consecuencia, se enunció la hipótesis general: existe una relación directa y significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en estudiantes de zonas rurales de Ayacucho.

Materiales y métodos

La presente investigación fue de tipo básica y empleó un enfoque cuantitativo, utilizando el método hipotético-deductivo. El diseño metodológico fue no experimental, descriptivo, correlacional y transversal. Se optó por un diseño no experimental porque se observaron las variables sin manipularlas intencionalmente.

Este estudio se realizó entre marzo y junio de 2025, abarcando cuatro instituciones educativas públicas situadas en comunidades rurales de los distritos de Ayacucho, San Juan Bautista, Chiara, Socos, Quinua y Acosvinchos, bajo la jurisdicción de la UGEL Huamanga. Una limitación clave fue la participación de menores de edad, lo que hizo necesario obtener el consentimiento informado de sus padres o tutores. Además, se excluyó a estudiantes que estuvieron ausentes o que presentaban condiciones de salud que les impedían completar los cuestionarios.

Variables de estudio

Las variables analizadas en esta investigación fueron:

Derecho a la educación inclusiva: Se definió como el acceso equitativo y sin discriminación a una educación de calidad. Sus dimensiones fueron: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Interculturalidad: Entendida como una política educativa que respeta y valora la diversidad cultural y lingüística. Sus dimensiones fueron: identidad, diversidad, reconocimiento, autonomía, ético-política y resistencia.

Actitud docente: Conceptualizada como la disposición profesional del docente para atender a la diversidad del estudiantado. Sus dimensiones fueron: cognitiva, afectiva y conductual.

La población estuvo conformada por 1350 estudiantes de nivel secundaria. La muestra, seleccionada mediante un muestreo probabilístico, consistió en 300 estudiantes del VI y VII ciclo de la Educación Básica Regular (EBR). Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, considerando únicamente a los estudiantes que estaban matriculados, contaban con la debida autorización parental o tutorial y asistieron el día de la aplicación de los instrumentos. Los datos de matrícula del año 2025 fueron procesados utilizando el software QuestionPro, lo que permitió establecer la asignación de la muestra por institución educativa de acuerdo con el número de estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, reconocida por su eficacia y sistematización para recopilar percepciones de los participantes. Se administraron tres cuestionarios politómicos cerrados, uno por cada variable de estudio, con cinco opciones de respuesta. Estos instrumentos fueron diseñados específicamente para la presente investigación. La fiabilidad de los

instrumentos fue evaluada mediante el Alfa de Cronbach y el Coeficiente ω de McDonald, obteniéndose niveles elevados de consistencia interna: 0,95–0,95 para la variable 1 (Derecho a la educación inclusiva), 0,97–0,97 para la variable 2 (Interculturalidad), y 0,98–0,98 para la variable 3 (Actitud docente).

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el software estadístico SPSS versión 27. Se aplicaron técnicas descriptivas para el cálculo de frecuencias y porcentajes. Para la contrastación de hipótesis y el establecimiento de relaciones entre las variables, se utilizaron técnicas inferenciales. Dada la naturaleza no paramétrica de los datos, se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Esto permitió validar los supuestos planteados en el estudio.

Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación, se respetaron rigurosamente los principios éticos fundamentales, incluyendo el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato. Se garantizó que tanto los estudiantes como sus padres o tutores estuvieran plenamente informados sobre los objetivos y procedimientos del estudio, asegurando su derecho a desistir en cualquier momento. Asimismo, se promovió la integridad académica, evitando sesgos, manipulaciones o malas prácticas, y utilizando correctamente las fuentes consultadas para asegurar la transparencia y el rigor científico de los resultados.

Resultados

Se realizó una prueba de normalidad utilizando el método de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la distribución de los datos. Los resultados, presentados en la Tabla 1, indican que las variables Educación Inclusiva, Educación Intercultural y Actitud Docente no siguen una distribución normal. Esto se evidencia porque el valor de significación (p-value) para cada una fue de 0,00, siendo inferior al umbral de 0,05.

Tabla 1. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Educación inclusiva	0,372	300	0,000
Educación intercultural	0,322	300	0,000
Actitud docente	0,310	300	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Este hallazgo, consistente con la corrección de Lilliefors, justificó la aplicación del coeficiente Rho de Spearman para el análisis correlacional, dado que es la prueba apropiada para muestras con más de 50 casos y datos que no cumplen con el supuesto de normalidad.

Pruebas de hipótesis

Las hipótesis planteadas buscan determinar la existencia y naturaleza de la relación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho.

Hipótesis general

Ho: No existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

Ha: Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

Análisis de correlación

El análisis con el coeficiente Rho de Spearman (Tabla 2) reveló una correlación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente. Se obtuvo un valor p de 0,00, que es inferior al nivel de significancia de 0,05, y un coeficiente de correlación de 0,53. Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_a) con un nivel de significancia del 5% y un intervalo de confianza del 95%. En consecuencia, se establece que existe una relación directa y de intensidad moderada entre las variables estudiadas en los estudiantes de las zonas rurales de Ayacucho para el año 2025.

Tabla 2. Correlación entre derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la actitud docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025

		Educación Inclusiva	Educación Intercultural	Actitud Docente	
Rho de Spearman	Educación Inclusiva	Coeficiente de correlación	1,000	0,281**	0,177**
		Sig. (bilateral)	.	0,000	0,002
		N	300	300	300
	Educación Intercultural	Coeficiente de correlación	0,281**	1,000	0,532**
		Sig. (bilateral)	0,000	.	0,000
		N	300	300	300
	Actitud Docente	Coeficiente de correlación	0,177**	0,532**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,002	0,000	.
		N	300	300	300

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

Hipótesis específica 1: Dimensión cognitiva docente

H_0 : No existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión cognitiva docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

H_a : Existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión cognitiva docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

Mediante el coeficiente Rho de Spearman (Tabla 3), se determinó una correlación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión cognitiva docente. Se encontró un valor p de 0,00, menor a 0,05, y un coeficiente de correlación de 0,47. Estos hallazgos justifican el rechazo de la hipótesis nula (H_0) y la validación de la hipótesis alternativa (H_a), considerando un margen de error del 5% y un 95% de confianza. Los resultados evidencian una relación directa y de intensidad moderada entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión cognitiva del docente en los estudiantes de comunidades rurales de Ayacucho en 2025.

Tabla 3. Correlación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión cognitiva docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025

		Educación Inclusiva	Educación Intercultural	Cognitivo	
Rho de Spearman	Educación Inclusiva	Coeficiente de correlación	1,000	0,281**	0,228**
		Sig. (bilateral)	.	0,000	0,000
		N	300	300	300
	Educación Intercultural	Coeficiente de correlación	0,281**	1,000	0,470**
		Sig. (bilateral)	0,000	.	0,000
		N	300	300	300
	Cognitivo	Coeficiente de correlación	0,228**	0,470**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000	.
		N	300	300	300

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

Hipótesis específica 2: Dimensión afectiva docente

Ho: No existe una relación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión afectiva docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

Ha: Existe una correlación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión afectiva docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

La observación a través del coeficiente Rho de Spearman (Tabla 4) reveló una correlación entre las variables. Se arrojó un valor p de 0,00, menor que el límite de 0,05, y un coeficiente de correlación de 0,48. Con estos resultados, se descarta la hipótesis nula (Ho) y se confirma la hipótesis alternativa (Ha), bajo un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Se concluye, por lo tanto, que existe una relación directa y de intensidad moderada entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión afectiva del docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho en el año 2025.

Tabla 4. Correlación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión afectiva docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025

			Educación Inclusiva	Educación Intercultural	Afectivo
Rho de Spearman	Educación Inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	0,281**	0,232**
		Sig. (bilateral)	.	0,000	0,000
		N	300	300	300
	Educación Intercultural	Coefficiente de correlación	0,281**	1,000	0,484**
		Sig. (bilateral)	0,000	.	0,000
		N	300	300	300
	Afectivo	Coefficiente de correlación	0,232**	0,484**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000	.
		N	300	300	300

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

Hipótesis específica 3: Dimensión conductual docente

Ho: No existe una correlación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión conductual docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

Ha: Existe una correlación significativa entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión conductual docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025.

A partir del uso del estadístico Rho de Spearman (Tabla 5), se encontró una correlación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión conductual docente. Se obtuvo un valor p de 0,00, inferior al valor crítico de 0,05, y un coeficiente de correlación de 0,47. Esto implica el rechazo de la hipótesis nula (Ho) y la aceptación de la hipótesis del investigador (Ha), considerando un nivel de error del 5% y una confianza del 95%. Así, se determina que hay una relación directa y de intensidad moderada entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión conductual del docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho en 2025.

Tabla 5. Correlación entre el derecho a la educación inclusiva, la interculturalidad y la dimensión conductual docente en los estudiantes de las comunidades rurales de Ayacucho, 2025

			Educación Inclusiva	Educación Intercultural	Conductual
Rho de Spearman	Educación Inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	0,281**	0,188**
		Sig. (bilateral)	.	0,000	0,001

	N	300	300	300
Educación Intercultural	Coeficiente de correlación	0,281**	1,000	0,467**
	Sig. (bilateral)	0,000	.	0,000
	N	300	300	300
Conductual	Coeficiente de correlación	0,188**	0,467**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,001	0,000	.
	N	300	300	300

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

Discusión

En el contexto rural ayacuchano, que se caracteriza por una notable diversidad étnico-lingüística y profundos desafíos estructurales que limitan el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva como lo señalan Añaños Bedriñana & Herreras Gutiérrez (2023) Y Chuchón Vilca & Ayala Villar (2023). Exige repensar la articulación de la inclusión con un enfoque intercultural que reconozca, respete y valore las identidades culturales de los estudiantes (Hajisoteriou & Sorkos, 2023; Kakos, 2024). En este proceso, el docente cumple un rol determinante como mediador entre el currículo oficial y la realidad sociocultural del aula. Su actitud, entendida como disposición cognitiva, afectiva y conductual, es un factor clave para garantizar una educación equitativa y pertinente (Ávila & Javier, 2023; Cebreros-Valenzuela et al., 2024).

Los hallazgos del estudio revelan una correlación positiva y significativa entre el derecho a la educación inclusiva y la educación intercultural ($\rho=0,28$, $p < 0,01$), lo que subraya la interdependencia de ambas dimensiones en el desarrollo educativo (Adili et al., 2022; Louzao Suárez et al., 2020). Este vínculo es fundamental, ya que la inclusión no puede ser plena si no se considera la riqueza cultural y lingüística de los estudiantes. Asimismo, se identificó una relación positiva —aunque moderada— entre la educación inclusiva y la actitud docente ($\rho=0,18$, $p < 0,01$) (Kamran et al., 2023; Mouchritsa et al., 2022). Esto sugiere que, si bien la disposición del docente influye en la inclusión, la dimensión intercultural parece tener un impacto aún más pronunciado, lo que demanda una formación docente que integre ambos pilares (Palomero-Fernández, 2025; Pérez Castejón & Vigo Arrázola, 2022).

En cuanto a la dimensión cognitiva de la actitud docente, los resultados confirman una relación significativa con la educación inclusiva ($\rho=0,23$, $p < 0,01$) y, de forma más marcada, con la educación intercultural ($\rho=0,47$, $p < 0,01$) (Cong-Lem, 2023; Dzerviniks et al., 2024). Esto implica que una sólida comprensión teórica por parte del docente sobre los principios de inclusión y la diversidad cultural se traduce directamente en prácticas pedagógicas más coherentes y equitativas (Espinosa Zárate, 2023; Kim, 2024).

Respecto a la dimensión afectiva de la actitud docente, se observa una correlación con la educación inclusiva ($\rho=0,23$, $p < 0,01$), pero es la correlación con la interculturalidad la más notable ($\rho=0,48$, $p < 0,01$) (Mera-Lemp et al., 2024). Este hallazgo es crucial, pues sugiere que el aprecio genuino del docente por la diversidad cultural y el contexto de sus estudiantes no solo es una cuestión de conocimiento, sino también de un compromiso emocional profundo que se manifiesta en ambientes de aprendizaje más acogedores y empáticos (Biasutti et al., 2021).

Finalmente, en la dimensión conductual de la actitud docente, se constata una correlación con la educación inclusiva ($\rho=0,19$, $p < 0,01$), siendo la relación con la educación intercultural la más fuerte ($\rho=0,47$, $p < 0,01$) (Kesak & Basic, 2023). Esto refuerza la noción de que la valorización cultural internalizada por el docente se traduce en acciones pedagógicas concretas y tangibles, como la incorporación de idiomas originarios, saberes locales y metodologías adaptadas al contexto rural (López Franco & Meléndres Guerrero, 2023; Pavez-Soto et al., 2023). Estos componentes de la actitud docente —cognitivo, afectivo y conductual— son, por tanto, interdependientes y cruciales para una implementación efectiva de la educación inclusiva e intercultural (García-Álvarez et al., 2022; Laspina-Olmedo & Montero, 2023). El conocimiento es un punto de partida necesario, pero no suficiente; se requiere una actitud emocionalmente empática y una práctica pedagógica comprometida (Paredes, 2023).

En entornos rurales como el de Ayacucho, la educación inclusiva e intercultural solo se materializa plenamente cuando el docente es capaz de traducir sus conocimientos y valores en prácticas que respondan activamente a la diversidad de sus estudiantes (Ainscow, 2021; Lizcano-Gómez et al., 2022). De ahí la imperativa necesidad de que las políticas públicas en formación docente integren estos enfoques como ejes transversales del perfil profesional (Echevarría Molina & Sánchez Cabrero, 2021). La ausencia de estos elementos limita seriamente el derecho a una educación de calidad, equitativa y culturalmente relevante (Borie Mecklenburg et al., 2022; Gaviria, 2022).

En síntesis, la actitud docente emerge como un eje articulador fundamental entre el derecho a la educación inclusiva y la promoción de la interculturalidad. En comunidades rurales, donde convergen desigualdades históricas y una rica herencia cultural (Da Cruz & de Oliveira Cruz, 2022; Joca & Nobre, 2024), el rol del docente es aún más crítico. La inclusión y la interculturalidad no pueden ser abordadas como políticas aisladas, sino como dimensiones interdependientes que exigen docentes formados, empáticos y culturalmente competentes. Solo a través de este enfoque integral se podrá garantizar una educación que respete los derechos fundamentales de todos los estudiantes y promueva su desarrollo en condiciones de equidad y dignidad.

Consideraciones finales

En consonancia con el objetivo general del estudio, se concluye que existe una relación sustancial entre el derecho a la educación inclusiva y la implementación de enfoques interculturales, lo cual confirma que el fortalecimiento de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes contribuye de manera directa a una educación más equitativa. Asimismo, se reconoce que la actitud del docente ejerce una influencia relevante sobre la inclusión educativa, aunque su impacto es menor en comparación con el que ejerce la interculturalidad.

En cuanto al primer objetivo específico, se constató que el conocimiento teórico del docente en temas de inclusión y diversidad cultural se traduce en una actitud profesional más sólida desde el plano cognitivo, lo que favorece la coherencia y pertinencia de sus prácticas pedagógicas en contextos pluriculturales.

Respecto al segundo objetivo, se destaca que los aspectos emocionales de la actitud docente — como la empatía, la sensibilidad cultural y el compromiso personal— son elementos fundamentales para promover un clima escolar inclusivo, en el que se valore la diversidad y se generen vínculos genuinos con los estudiantes.

Finalmente, los hallazgos en relación con el componente conductual permiten afirmar que las acciones concretas del docente, tales como el uso de metodologías contextualizadas, el reconocimiento de saberes locales y el respeto a las culturas originarias, son condiciones indispensables para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva e intercultural.

Agradecimientos

A nuestras casas de estudio.

Conflicto de intereses

No se reporta.

Referencias

Adili, B., Petrovska, S., & Xhambazi, G. (2022). Integrating intercultural education in the primary school curriculum. *Pedagogika-Pedagogy*, 94(8), 1032–1043. <https://doi.org/10.53656/ped2022-8.06>

Ainscow, M. (2021). Inclusión educativa: Una agenda de reforma global. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 68–73. <https://hdl.handle.net/11162/254004>

Añaños Bedriñana, K., & Herreras Gutiérrez, G. (2023). La protección de la cultura y el derecho a la educación intercultural bilingüe en Pichari (VRAEM) de Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 17(1), 120–154. <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7804>

Ávila, E., & Javier, I. (2023). Atención a la diversidad: Una reflexión desde las representaciones sociales en los/as docentes. *Educación en Contexto*, 9(18), 98–131.

Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Denle, I. (2021). Teacher professional development: Experiences in an international project on intercultural education. *Sustainability*, 13(8), 4171. <https://doi.org/10.3390/su13084171>

Borie Mecklenburg, N., Guerra Cortés, V., & Salinas Figueroa, P. (2022). The state's liability under civil law arising from the breach of the right to education due to the poor implementation of internet services to conduct distance learning during a pandemic. *Revista de Ciencias Sociales (Valparaíso)*, (81), 235–278. <https://doi.org/10.22370/rcs.2022.81.3568>

Cebreros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P., & Valdés-Cuervo, A. A. (2024). Relaciones entre actitud, autoeficacia y prácticas docentes inclusivas: El papel mediador del apoyo social docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1897. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>

Chuchón Vilca, J., & Ayala Villar, S. (2023). Derecho a la educación intercultural en comunidades rurales. *Revista Internacional de Religión*, 4(2), 261–274. <https://doi.org/10.61707/x3n1hf95>

Cong-Lem, N. (2023). Emotion and its relation to cognition from Vygotsky's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 865–880. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00624-x>

Da Cruz, F. V., & de Oliveira Cruz, D. A. M. (2022). Por uma educação dialética do campo: Movimentações em perspectiva. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e12641. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12641>

Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Competencia intercultural del profesorado para trabajar con niños recién llegados. *Ciencias de la Educación*, 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>

Echevarría Molina, I., & Sánchez Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de educación secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), 341–352. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176>

Espinosa Zárate, Z. (2023). Epistemological foundations of intercultural education: Contributions from Raimon Panikkar. *Studies in Philosophy and Education*, 42(5), 501–517. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09891-7>

García-Álvarez, D., Hernández Lalinde, J. D., Ureña Villamizar, Y., Suddy Olarte, P. A., & Medina Azuaje, V. I. (2022). Measurement and comparison of teacher attitude towards mental health in school. *Retos*, 43, 660–671. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89365>

Gaviria, J. L. (2022). Education: A compulsory right? A fundamental tension within a fundamental right. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 653–675. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2024136>

Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2023). Towards a new paradigm of “sustainable intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496–512. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016>

Joca, E. C., & Nobre, M. T. (2024). Opressão, enfrentamento y libertação: Paulo Freire, Augusto Boal y Alfredo Moffatt. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003269040>

Kakos, M. (2024). Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students. *Intercultural Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2349473>

Kamran, M., Siddiqui, S., & Adil, S. (2023). Breaking barriers: The influence of teachers’ attitudes on inclusive education for students with mild learning disabilities (MLDs). *Education Sciences*, 13, 606. <https://doi.org/10.3390/educsci13060606>

Kesak, H., & Basic, G. (2023). Interculturalism, ethnicity, and multilingualism in upper secondary school: An analysis of social pedagogical identities during pedagogical work with newly arrived students in Sweden. *Intercultural Education*, 34(2), 180–198. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2177623>

Kim, J. (2024). School administrators’ and teachers’ pedagogical responses to demographic change based on their meaning-making of multicultural students in South Korea. *Teachers and Teaching*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2426514>

Laspina-Olmedo, T., & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: Análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 177–186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>

Lizcano-Gómez, K. G., Soto-Céspedes, J. C., Gallego, C. A. M., & Celis-Méndez, J. R. (2022). Educación inclusiva: Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la revisión sistemática de la literatura. *AIBI Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(3), 87–97. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3071>

López Franco, L. M., & Meléndres Guerrero, G. A. (2023). Educación bilingüe/bicultural o intercultural para sordos en el marco de la educación inclusiva y bajo un enfoque dual: Una visión interseccional entre discapacidad y etnicidad. *Areté*, 23(2), I–II. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.232000>

Louzao Suárez, M., Francos Maldonado, M.ª C., & Verdeja Muñiz, M. (2020). Educación intercultural: Algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 431–450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>

Mera-Lemp, M.-J., Torres-Vallejos, J., & Guglielmetti-Serrano, F. (2024). Chilean teachers' cultural threat and attitudes towards multiculturalism at school: The role of outgroup anxiety and intercultural sensitivity. *Revista Española de Pedagogía*, 82(289), 607–625. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4038>

Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12, 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>

Palomero-Fernández, P. (2025). Docentes y educación inclusiva: Un estudio de actitudes y lineamientos para la formación docente. *Educar*, 61(1), 263–278. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218>

Paredes, S. A. R. (2023). Exploring teacher attitudes in e-learning: A qualitative approach from the perspectives of teachers and students. *Educat*, 84, 70–88. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.84.2625>

Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Poblete-Melis, R., Alfaro-Contreras, C., & Domaica, A. (2023). Formación inicial docente (FID) y educación intercultural: Cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, 50(95), 5–35. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>

Pérez Castejón, D., & Vigo Arrázola, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203–222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>