



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE SALUD
PROGRAMAS ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

TESIS

Actitud docente inclusiva y su relación con el apoyo institucional percibido
en estudiantes de la UGEL 09 - Huaura, 2025

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Calidad de vida, resiliencia y bienestar psicológico

PRESENTADO POR

Muñoz Toledo, Nilda Edith

<https://orcid.org/0009-0005-3277-6991>

**TESIS DESARROLLADA PARA OPTAR EL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESOR

Mg. Acharte Champi, Walter Jesús

<https://orcid.org/000-0001-6598-7801>

Chincha, Perú, 2025



CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Chincha, 23 de Octubre del 2025

Mg. Jose Yomil Perez Gomez
Decano de la Facultad de salud
Universidad Autónoma de Ica.

Presente. -

De mi especial consideración:

Sirva la presente para saludarla e informar que la, Bach. MUÑOZ TOLEDO, NILDA EDITH, de la Facultad de salud, del programa Académico de PSICOLOGÍA, ha cumplido con elaborar su:

PROYECTO DE TESIS

TESIS

TITULADO:

“ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA Y SU RELACIÓN CON EL APOYO INSTITUCIONAL PERCIBIDO EN ESTUDIANTES DE LA UGEL 09 - HUAURA, 2025.”

Por lo tanto, queda expedito para continuar con el procedimiento correspondiente para solicitar la emisión de la resolución para la designación de Jurado, fecha y hora de sustentación de la Tesis para la obtención del Título Profesional.

Agradezco por anticipado la atención a la presente, aprovecho la ocasión para expresar los sentimientos de mi especial consideración y deferencia personal. Cordialmente,



Firmado digitalmente por:
ACHARTE CHAMPI WALTER
JESUS FIR 45549528 hard
Motivo: Soy el autor del
documento
Fecha: 23/10/2025 13:40:19-0500

MG. ACHARTE CHAMPI WALTER JESUS
CODIGO ORCID: 0000-0001-6598-7801
DNI: 45549528

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DE INVESTIGACION



DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, NILDA EDITH MUÑOZ TOLEDO identificada con DNI N°15598697, en mi condición de estudiante del programa de estudios de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Autónoma de Ica y que habiendo desarrollado la Tesis titulada: "ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA Y SU RELACIÓN CON EL APOYO INSTITUCIONAL PERCIBIDO EN, ESTUDIANTES DE LA UGEL 09 – HUAURA, 2025", declaro bajo juramento que:

- a. La investigación realizada es de mi autoría.
- b. La tesis no ha cometido falta alguna a las conductas responsables de investigación, por lo que, no se ha cometido plagio, ni auto plagio en su elaboración.
- c. La información presentada en la tesis se ha elaborado respetando las normas de redacción para la citación y referenciación de las fuentes de información consultadas. Así mismo, el estudio no ha sido publicado anteriormente, ni parcial, ni totalmente con fines de obtención de algún grado académico o título profesional.
- d. Los resultados presentados en el estudio, producto de la recopilación de datos son reales, por lo que, el(la) investigador(a) no ha incurrido ni en falsedad, duplicidad, copia o adulteración de estos, ni parcial, ni totalmente.
- e. La investigación cumple con el porcentaje de similitud establecido según la normatividad vigente de la Universidad (no mayor al 28%), el porcentaje de similitud alcanzado en el estudio es del:

20%

Autorizo a la Universidad Autónoma de Ica, de identificar plagio, autoplagio, falsedad de información o adulteración de estos, se proceda según lo indicado por la normatividad vigente de la universidad, asumiendo las consecuencias o sanciones que se deriven de alguna de estas malas conductas.

Chincha Alta, 23 de octubre del 2025



NILDA EDITH MUÑOZ TOLEDO
DNI: 15598697

CERTIFICACION A LA VUELTA





**NOTARIA
MEJIA CORDERO RICARDO ALBINO
SERVICIO DE AUTENTICACIÓN E IDENTIFICACIÓN BIOMÉTRICA**



INFORMACIÓN PERSONAL
DNI 15598697
Primer Apellido MUÑOZ
Segundo Apellido TOLEDO
Nombres NILDA EDITH

CORRESPONDE

La primera impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado. La segunda impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado.

NOTARIA MEJIA
Tupiza Amaru N° 132 - Huacho
Tel: (01) 5948367



**MUNOZ TOLEDO, NILDA EDITH
DNI 15598697**

**INFORMACIÓN DE CONSULTA
DACTILAR**
Operador: 76295853 - Kristel
Brión de Gonzales Gularte
Fecha de Transacción: 23-10-2025
14:04:21
Entidad: 10418415407 - MEJIA
CORDERO RICARDO ALBINO

VERIFICACIÓN DE CONSULTA
Puede verificar la información en línea en:
<https://serviciosbiometricos.reniec.gob.pe/identifica3/verificacion.do>
Número de Consulta: 0119648353



Dedicatoria

A mi familia en compensación por mis ausencias involuntarias en muchos de sus acontecimientos con el fin de llegar a la meta propuesta; asimismo como demostración de que se puede lograr todo lo que uno desea sin importar los obstáculos que durante el proceso se puedan presentar.

Agradecimiento

A Dios que me permitió no desanimar en esta travesía del saber; a los docentes idóneos que me guiaron con su sapiencia y experiencia en este caminar académico. A los muchos compañeros de cursos que me apoyaron y enriquecieron mi aprendizaje con sus vivencias.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido en los docentes de la UGEL 09 – Huaura, durante el año 2025. Para ello, se empleó una metodología con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo básico y nivel correlacional. La muestra estuvo conformada por 50 docentes, quienes fueron evaluados mediante dos instrumentos válidos y confiables: el Cuestionario de Actitudes como constructo mental global y el Cuestionario de Apoyo Social. En cuanto a los resultados, se evidenció una correlación positiva alta y significativa entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional ($\rho=0.598$; $p=0.000$), lo que permitió confirmar la hipótesis general planteada. Asimismo, se observó que la actitud docente inclusiva se percibe mayormente como ambivalente (76%), mientras que la percepción del apoyo institucional se presenta predominantemente en un nivel medio (74%). En conclusión, se establece que a mayor actitud docente inclusiva corresponde un mayor nivel de apoyo institucional, lo cual refleja la importancia de fortalecer las condiciones institucionales para fomentar prácticas educativas inclusivas.

Palabras claves: actitud docente, apoyo institucional, educación inclusiva

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between inclusive teaching attitudes and perceived institutional support among teachers at UGEL 09 – Huaura during 2025. To this end, a quantitative methodology was used, with a non-experimental, basic design and a correlational level. The sample consisted of 50 teachers, who were evaluated using two valid and reliable instruments: the Attitudes Questionnaire as a global mental construct and the Social Support Questionnaire. The results showed a high and significant positive correlation between inclusive teaching attitudes and institutional support ($\rho = 0.598$; $p = 0.000$), confirming the general hypothesis. Likewise, it was observed that inclusive teaching attitudes are mostly perceived as ambivalent (76%), while the perception of institutional support is predominantly at a medium level (74%). In conclusion, it was established that a more inclusive teaching attitude corresponds to a higher level of institutional support, which reflects the importance of strengthening institutional conditions to promote inclusive educational practices.

Keywords: teaching attitude, institutional support, inclusive education

Índice general

Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Índice general.....	x
Índice de tablas académicas.....	xii
Índice de figuras.....	xiii
I. INTRODUCCIÓN.....	14
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2.1 Descripción del problema.....	16
2.2. Preguntas de investigación general.....	18
2.3. Preguntas de investigación específicas.....	18
2.4. Objetivo general.....	18
2.5. Objetivos específicos.....	18
2.6. Justificación e importancia.....	18
2.7. Alcances y Limitaciones.....	20
III. MARCO TEÓRICO.....	21
3.1. Antecedentes.....	21
3.2. Bases teóricas.....	26
3.3. Marco conceptual.....	33
IV. METODOLOGÍA.....	36
4.1. Tipo y Nivel de investigación.....	36
4.2. Diseño de Investigación.....	36
4.3. Hipótesis general y específicas.....	38
4.4 Identificación de las variables.....	38

4.5. Matriz de Operacionalización de variables	40
4.6. Población – Muestra	42
4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información	42
4.8. Técnicas de análisis y procesamientos de datos.....	43
V. RESULTADOS	45
VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	56
VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	61
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS.....	74
Anexo 1. Matriz de consistencia	74
Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos	76
Anexo 3. Ficha de validación de instrumentos de medición	82
Anexo 4: Base de datos.....	85
Anexo 5: Evidencia fotográfica.....	89
Anexo 6: Informe de Turnitin al 28% de similitud	96

Índice de tablas académicas

Tabla 1 Actitudes docente afectivas	45
Tabla 2 Actitudes docente cognitivas.....	45
Tabla 3 Actitud docente conductuales	46
Tabla 4 Actitud docente	47
Tabla 5 Orientación.....	48
Tabla 6 Asesoramiento	49
Tabla 7 Capacitaciones	50
Tabla 8 Apoyo institucional	51
Tabla 9 Prueba de normalidad.....	56
Tabla 10 Correlación entre actitud docente y apoyo institucional	56
Tabla 11 Correlación entre actitud docente y orientación	57
Tabla 12 Correlación entre actitud docente y asesoramiento	58
Tabla 13 Correlación entre actitud docente y capacitaciones	59

Índice de figuras

Figura 1 Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas.....	45
Figura 2 Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas.....	46
Figura 3 Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas.....	47
Figura 4 Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas.....	48
Figura 5 Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional en orientación	49
Figura 6 Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional en asesoramiento	50
Figura 7 Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional en capacitaciones	51
Figura 8 Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional	52

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito principal analizar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y el apoyo institucional percibido en la Unidad de Gestión Educativa Local N.º 09 – Huaura, durante el año 2025. La primera variable, actitudes de los docentes, hace referencia a las percepciones, predisposiciones y comportamientos que estos manifiestan hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Por su parte, el apoyo institucional se entiende como los recursos, acompañamiento y políticas que ofrece la institución para facilitar una educación inclusiva efectiva. La importancia del estudio radica en comprender cómo las actitudes docentes pueden estar influenciadas por el nivel de respaldo que perciben de la institución, lo que incide directamente en la calidad del proceso educativo inclusivo.

Este trabajo tiene como objetivo general determinar la relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido en los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025. Para lograrlo, se utilizaron cuestionarios estructurados como instrumento de recolección de datos, los cuales fueron aplicados directamente a los docentes que laboran en las instituciones educativas bajo jurisdicción de dicha UGEL. A través del análisis cuantitativo de los datos obtenidos, se buscó identificar correlaciones y posibles implicancias entre ambas variables.

Esta tesis se encuentra estructurada en capítulos que abarcan desde la introducción y el planteamiento del problema, incluyendo objetivos, justificación y limitaciones, hasta el marco teórico con antecedentes, bases teóricas y conceptos clave. La metodología detalla el tipo y diseño de investigación, hipótesis, variables, población, muestra, instrumentos y técnicas de análisis. Posteriormente, se presentan los resultados, el análisis, la discusión, así como conclusiones y recomendaciones. Finalmente, incluye

referencias bibliográficas y anexos con matrices, instrumentos, base de datos, evidencias y reporte de similitud.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Descripción del problema

En la actualidad, la educación inclusiva representa un pilar fundamental para alcanzar la inclusión social, ya que elimina barreras y fomenta comunidades más justas y equitativas (Moreno, 2025). En las últimas tres décadas, este enfoque ha evolucionado, dejando atrás una visión individualista del fracaso escolar para centrarse en la transformación de las escuelas, con el objetivo de garantizar la equidad y el respeto a la diversidad (Calderón, 2025).

A nivel mundial, la UNESCO (2020) estima que entre 93 y 150 millones de niños tienen alguna discapacidad, y alrededor de 33 millones no asisten a la escuela en países de renta media y baja, a pesar del deber moral de garantizar una educación de calidad para todos. De manera similar, la ONU (2021) advierte que solo el 3 % de los adultos con discapacidad, y apenas el 1 % en el caso de las mujeres con discapacidad, están alfabetizados, a pesar de que este grupo representa aproximadamente el 15 % de la población mundial. Esta realidad evidencia una marginación persistente en el ámbito educativo, lo que hace urgente promover una educación inclusiva que garantice sus derechos y combata la discriminación.

No obstante, el profesorado aún muestra actitudes neutrales o ambivalentes hacia la inclusión, y prevalece la percepción de que su viabilidad depende del tipo de discapacidad del estudiante (Lindner et al., 2023). A ello se suma la falta de infraestructura adecuada y tecnología adaptada, lo cual limita el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva, donde los estudiantes con necesidades especiales requieren hasta el 60 % del esfuerzo docente, pero los programas de formación y los recursos asignados siguen siendo insuficientes mostrando una falta de apoyo institucional (Yang et al., 2025). Además, las principales preocupaciones del profesorado se centran en la falta de recursos, el aumento de la carga laboral y las dificultades prácticas para implementar la inclusión, influyendo en la

formación de actitudes negativas hacia este enfoque educativo con una falta de apoyo adecuado (Jury et al., 2023).

En nuestro país la educación de las personas con discapacidad es un tema que ha ido ganando creciente importancia en el contexto mundial; sin embargo, “el enfoque tradicional sigue siendo el de segregación, en el cual se educa a estudiantes con discapacidad en escuelas especiales solo para personas con discapacidad severa o multidiscapacidad” (Cueto et al., 2018). En el Perú, existen 15.939 instituciones educativas inclusivas en Educación Básica Regular y 52.478 educandos, de los cuales 16.214 están incluidos. Hacia el 2016 existían 1000 docentes SANEE y solamente se han atendido a 279 instituciones educativas con materiales y recursos; no obstante, en el Perú se está avanzando en la educación inclusiva. El Ministerio de Educación ha brindado un presupuesto para 1.562 docentes de las 20 regiones, y se han realizado 4.000 talleres de padres, con el objetivo de empoderar a las familias de los educandos con habilidades diferentes en actividades que le permitan complementar lo recibido en la institución educativa (Moriña y Cotan, 2017).

La educación inclusiva sin apoyo organizacional o institucional no garantiza el acceso integral al aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales (Díaz et al., 2024). Asimismo, se ha evidenciado que su implementación es aún muy limitada, debido principalmente a la falta de recursos y a la escasa formación docente, lo que dificulta su aplicación efectiva y genera un bajo nivel de apoyo institucional (García et al., 2025).

Por lo mencionado, es de suma importancia que los educadores cuenten con las capacidades y actitudes necesarias para integrar en la educación a aquellas personas que presentan distintas discapacidades, es por ello que, por un lado, en forma general se plantea lo siguiente: ¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con el apoyo institucional percibido en los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?

2.2. Preguntas de investigación general

¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con el apoyo institucional percibido en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?

2.3. Preguntas de investigación específicas

¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con la orientación percibida en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?

¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con el asesoramiento percibido en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?

¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con las capacitaciones percibidas en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?

2.4. Objetivo general

Determinar la relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido de parte de la UGEL 09 – Huaura, 2025.

2.5. Objetivos específicos

Determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y la orientación percibida en la UGEL 09 – Huaura, 2025

Determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y el asesoramiento percibido en la UGEL 09 – Huaura, 2025

Determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y las capacitaciones percibidas en la UGEL 09 – Huaura, 2025

2.6. Justificación e importancia

Justificación teórica

La presente investigación permitió analizar cómo las actitudes de los docentes y el apoyo institucional incidieron en la educación inclusiva. Según Florian y Spratt (2013), una práctica verdaderamente inclusiva iniciaba en la creencia de que todos los alumnos podían aprender y que el profesor debía ajustar su tipo de enseñanza a las necesidades específicas e individuales de los estudiantes. Así, esta investigación contribuyó al marco teórico al evidenciar cómo la interacción entre las variables de actitud docente y apoyo institucional favoreció prácticas pedagógicas mucho más equitativas e inclusivas.

Justificación práctica

Este estudio pudo beneficiar a la comunidad institucional de la UGEL 09, debido a que se evidenció el nivel de importancia del apoyo institucional respecto a la promoción de actitudes de los docentes en el ámbito de la educación inclusiva. Se esperó que los hallazgos y resultados motivaran e incentivaran el diseño de estrategias institucionales con la finalidad de fortalecer los recursos, la formación y el acompañamiento al docente, impulsando ambientes mucho más equitativos para estudiantes con necesidades educativas inclusivas. Además, se pretendió que las autoridades educativas pudieran usar la información para mejorar sus políticas y la asignación de recursos, aportando así a una educación más justa y accesible para todos los estudiantes.

Justificación metodológica

Esta investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo. Se recolectó información y datos a través de encuestas que fueron validadas previamente por un juicio de expertos, y estuvo enfocada en los docentes de la UGEL 09. Esto permitió evaluar de manera objetiva las relaciones existentes entre las actitudes de los docentes y la percepción del apoyo institucional en un contexto de educación inclusiva. Se empleó un diseño no experimental de corte transversal, lo que permitió capturar ambas variables en un momento determinado y único en el tiempo, sin manipularlas, con el fin de hallar el grado de asociación, sin la necesidad de establecer causalidad. El nivel

correlacional proporcionó información importante sobre la dirección y fuerza de la relación entre ambas variables de investigación.

Importancia

La presente investigación revistió gran importancia porque permitió comprender de manera integral cómo las percepciones y disposiciones de los docentes influyeron en la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, en función del respaldo institucional que percibieron. Esto resultó útil porque abordó una problemática vigente y prioritaria en el sistema educativo: la inclusión real y efectiva. Por lo tanto, los resultados contribuyeron a mejorar la calidad del acompañamiento pedagógico, identificar vacíos en las políticas de apoyo institucional y promover estrategias formativas que fortalecieron las actitudes positivas hacia la inclusión. De este modo, los principales beneficiarios fueron los docentes, al contar con lineamientos más claros y pertinentes; los directivos, al identificar debilidades en la gestión del soporte institucional; y, sobre todo, los estudiantes con discapacidad, quienes pudieron gozar de una experiencia educativa más equitativa y respetuosa de su diversidad.

2.7. Alcances y Limitaciones

Alcances

Alcance espacial: El estudio se desarrolló en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 09 – Huaura, circunscribiéndose exclusivamente a las instituciones educativas de nivel básico regular pertenecientes a dicha jurisdicción. Por lo tanto, no se incluyeron otras UGEL ni contextos educativos distintos al señalado.

Alcance temporal: La investigación se llevó a cabo durante el año 2025, periodo en el cual se recolectó y analizó la información mediante la aplicación de cuestionarios a los docentes seleccionados.

Alcance social: El estudio estuvo dirigido a docentes de educación básica regular que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la UGEL 09 – Huaura. No se consideraron otros

niveles educativos ni poblaciones docentes que no cumplieran con dichas características.

Limitaciones

Se reconocieron limitaciones como la falta de disponibilidad o predisposición de algunos docentes para participar, el tiempo restringido para la aplicación de los instrumentos; además, al ser una investigación aplicada a un contexto específico, sus resultados no fueron generalizables a otras jurisdicciones.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

En la recopilación de estudios relacionados al tema se considera las siguientes investigaciones internacionales:

Jury et al. (2021), en su investigación realizada en Francia titulada “Actitudes hacia la educación inclusiva: Una exploración de la interacción entre la situación de los profesores y el tipo de discapacidad de los alumnos en el contexto francés” tuvieron como **objetivo** poder analizar como el influye los tipos de discapacidades y el tipo de docente en sus actitudes frente a la educación inclusiva. La **metodología** que se empleó fue de enfoque cuantitativo y diseño no experimental. Se utilizó un cuestionario en línea para una muestra de 311 docentes. Según los **resultados**, los profesores de educación especial tenían actitudes más positivas que los profesores generales ($p < 0,001$), y las actitudes hacia los alumnos con IM (deterioro motor) eran considerablemente más positivas que hacia los alumnos con TC (trastorno cognitivo) y TEA (trastorno del espectro autista ($p < 0,001$)). Además, se descubrió una interacción significativa entre el tipo de discapacidad y el tipo de profesor, debido a que los profesores de educación especial, aunque a un nivel menor, también mostraron una disposición más baja hacia la inclusión de niños con TEA, mientras que los profesores generales mostraron disparidades más pronunciadas según el tipo de discapacidad. Se **concluyó** que los resultados apoyan las hipótesis

originales y ponen de relieve cómo la preparación de los profesores y sus puntos de vista sobre el TEA influyen en su capacidad de inclusión.

Solís y Arroyo (2022), en su investigación realizada en España titulada “Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa” tuvieron como **objetivo** analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad, teniendo en cuenta factores como edad, experiencia profesional y sexo. La **metodología** que se empleó fue de enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra fue de 281 docentes (preescolar, primaria y secundaria) a los que se les empleó un cuestionario de 22 ítems que abordaron dimensiones como desarrollo social, clima del aula, formación y recursos, rendimiento y responsabilidad. Según los **resultados**, los hombres mostraron mayores medias de actitudes moderadamente positivas sobre la inclusión. En cuanto al desarrollo social y el clima del aula, también destacaron los docentes menores de 41 años, y los que nunca habían trabajado con alumnos discapacitados mostraron actitudes más positivas. Se **concluyó** que hay notables diferencias, que indican la necesidad de mejorar la comprensión y la preparación inclusiva del profesorado.

Tenback et al. (2024), en su investigación realizada en Países Bajos, titulada “Actitudes del profesorado de educación especializada ante la inclusión y la integración” tuvieron como **objetivo** poder analizar las actitudes de los docentes frente a la inclusión e integración educativa, preocupaciones y su autoeficiencia, así como la relación de estas variables con edad y la experiencia del profesor. La **metodología** se basó en un tipo de investigación aplicado, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. La muestra fue de 82 docentes y auxiliares de enseñanza. Los resultados mostraron una fuerte autoeficacia

percibida, actitudes de neutrales a moderadamente positivas hacia la inclusión y niveles moderados de preocupación, especialmente cuando se trabaja con alumnos que tienen necesidades educativas diversas. Los **resultados** se basaron bajo un análisis de regresión que evidenció que las actitudes hacia la inclusión están negativamente correlacionadas con los niveles de preocupación. Se **concluyó** que, para apoyar el crecimiento de las escuelas inclusivas, es necesario abordar las preocupaciones de los profesores.

León et al. (2024), en su estudio realizado en Ecuador titulado “Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa” tuvieron como **objetivo** poder analizar las percepciones en el apoyo institucional, actitudes y experiencias de los docentes frente a la implementación de prácticas de educación inclusiva. La **metodología** se basó en un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo. Se utilizó una muestra de 55 docentes mediante unas encuestas a través de Google Forms. Según los **resultados**, existe una gran necesidad de formación continua en prácticas inclusivas, así como de tecnologías y recursos adaptables y materiales didácticos que tengan en cuenta la diversidad cultural. Los profesores mencionan a menudo la necesidad de normas de inclusión más explícitas, a pesar de que están a favor del apoyo institucional. Se **concluyó** la importancia de mejorar la preparación del profesorado como pilar fundamental para hacer frente a los problemas que se plantean en la diversidad de las aulas.

García y Real (2023), en su artículo de investigación realizado en España, titulada “Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa” tuvieron como **objetivo** poder analizar las actitudes del profesorado con una formación específica en atención a la diversidad para favorecer a alumnos con discapacidad en colegios ordinarios. La **metodología** se basó en un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo no experimental y nivel descriptivo-comparativo. Se empleó un cuestionario de 21 ítems

hacia una muestra de 48 docentes especialistas. Los **resultados** demostraron opiniones generalmente positivas hacia la inclusión, con notables variaciones en la dimensión de la formación en función de los años de experiencia. Se **concluyó** que la importancia tanto de la formación como de la experiencia práctica con alumnos discapacitados, recomendándose reforzar la formación en los modelos inclusivos actuales.

Antecedentes nacionales:

En relación con los antecedentes nacionales se presentan los siguientes: **Matos (2021)**, titulada "*Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la Ugel Huancayo, 2020*" en su investigación realizada en Huancayo, tuvo como **objetivo** del estudio conocer las actitudes de los docentes del equipo SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales) sobre la educación inclusiva. La **metodología** que se empleó para este estudio fue de tipo básico, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo simple. Para la muestra se realizó un cuestionario a 18 docentes del equipo SAANEE. Siendo el componente afectivo el más favorable ($M = 65,44$; $DE = 5,783$), los **resultados** mostraron actitudes mayoritariamente positivas hacia la educación inclusiva ($M = 182,61$; $DE = 13,604$). Además, se demostró que estas actitudes no estaban significativamente influenciadas por factores como el sexo, la edad o la experiencia profesional. Se **concluyó** que hay pruebas de que los educadores tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa, lo cual es esencial para avanzar en las prácticas inclusivas.

Castro y Vásquez (2022), en su estudio realizado en la zona de Lima Norte, titulada "*Apoyo organizacional percibido y compromiso organizacional en docentes de educación básica regular que utilizan herramientas virtuales en Lima Norte, 2021*" tuvieron como **objetivo** poder hallar la evaluación entre el apoyo organizacional percibido y

el compromiso organizacional en docentes de educación básica que emplean herramientas digitales. La **metodología** se basó en un enfoque cuantitativo, diseño de tipo no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La muestra fue de 337 docentes. Se utilizó como instrumentos 2 cuestionarios, la Escala de Apoyo Organizacional Percibido de Eisenberger (1986) y la Escala de Compromiso Organizacional de Meyer y Allen (1991). Los **resultados** destacaron que, el 52,8% de los profesores, según los resultados, posee un grado universitario de bachiller, y sus niveles en ambas variables son modestos (53,4% y 45,4%, respectivamente). El apoyo organizativo y el compromiso organizativo percibidos también se mostraron directa, moderada y significativamente valorados ($r =,521$; $p <,05$), al igual que sus dimensiones afectiva, continua y normativa. Finalmente se **concluyó**, que el apoyo percibido influye de manera positiva en el compromiso de los docentes.

Guelac y Culqui (2023) titulada “*Educación inclusiva: actitudes del docente de educación básica, Chachapoyas, 2021*” en su estudio realizado en Chachapoyas tuvieron como **objetivo** poder hallar las actitudes que son predominantes en los docentes de educación básica frente a lo que es la educación inclusiva. Para la **metodología** de investigación se empleó un tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra que se utilizó fue de 90 docentes a los cuales se les aplicó un cuestionario que fue previamente validado por un juicio de expertos. Según los **resultados**, el 60% de los docentes tiene actitudes negativas hacia la educación inclusiva, frente al 40% que tiene actitudes positivas. Además, las actitudes negativas dominan las dimensiones afectiva y cognitiva, con un 53,3% y un 63,3% del total, respectivamente. Se **concluyó** que los profesores de preescolar de las instituciones 001 y 002 tienen mejores actitudes que los maestros de primaria en IIEE San Juan, Virgen Asunta y Seminario Jesús María.

Huanachea (2023) titulada “*Actitudes inclusivas y estrategias pedagógicas de los docentes ante la inclusión educativa del nivel primario en el distrito de Carabayllo, Lima 2021*” en su estudio realizado en el distrito de Carabayllo tuvo como **objetivo** poder determinar la relación que existe entre las actitudes inclusivas de los docentes y las estrategias pedagógicas. La **metodología** fue de enfoque cuantitativo, el diseño fue no experimental, el corte transversal y el nivel descriptivo-correlacional. La muestra fue censal y se trabajó con 33 docentes en tres instituciones educativas aplicando dos cuestionarios tipo Likert, una para auto reporte sobre las prácticas pedagógicas y otra para medir las actitudes hacia la inclusión educativa. Los **resultados** indicaron que existía una conexión directa y moderada ($r=0,506$) entre las dos variables. Se **concluyó** que unas prácticas pedagógicas más inclusivas están correlacionadas con unas actitudes más inclusivas.

Díaz (2023), en su estudio titulada “*Actitud docente hacia la inclusión educativa en profesores de tres instituciones educativas, Lima Metropolitana – 2022*” tuvo como **objetivo** poder comparar el nivel de actitud docente hacia la inclusión educativa en tres centros educativos. La **metodología** se basó en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y un alcance descriptivo-comparativo. La muestra que se utilizó fue de 138 docentes a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Inclusiva de Álvarez y Buenestado. Los **resultados** indicaron que las tres instituciones (60,0% privadas, 64,7% nacionales y 68,0% parroquiales) tenían una mayoría de actitudes positivas. No obstante, el análisis de la prueba de Kruskal Wallis no reveló diferencias estadísticamente significativas ($p=0,674$). El estudio **concluyó** que las actitudes de los profesores respecto a la inclusión educativa en las distintas instituciones investigadas no difirieron significativamente.

3.2. Bases teóricas

3.2.1. Actitud docente

Se desarrolla a continuación la fundamentación teórica sobre la definición de las actitudes en la historia de la humanidad. En cuanto a la principal definición se toma en cuenta la de Saucedo y Morales (2015), quienes mencionan que las actitudes son evaluaciones generales que las personas realizan respecto a lo que les rodea, incluidas personas, ideas, eventos u objetos; agregan que es el grado en que las personas valoran positiva o negativamente cualquier fenómeno de la realidad física, social o mental y afirman que las actitudes pueden contener información afectiva, cognitiva y conductual, pero son un constructo mental unitario y global.

También, Meneses en el 2016 utiliza el modelo de los Tres componentes planteado por Rosenberg y Hovland (1960), el cual explica lo siguiente: primero, el Componente Afectivo el cual es fundamental para las actitudes y agrupa las distintas experiencias emocionales positivas o negativas y los sentimientos de agrado y desagrado asociados al objeto de actitud. Igualmente, los sentimientos entendidos en un sentido genérico (agrado, me gusta, estoy a favor de, etc.) son posiblemente el componente formal de las actitudes (predisposición a reaccionar a favor o en contra) y para evaluarlos se prestan a formular buenos ítems que sí reflejan la actitud del que responde.

Segundo, el Componente Cognitivo hace referencia a la representación cognitiva formada por las percepciones, pensamientos y creencias sobre las características del objeto de actitud. En esta investigación, dentro del componente cognitivo no se evalúa la información o conocimiento que posee la persona respecto al objeto de actitud, ya que el autor sostiene que los meros conocimientos no reflejan una actitud: se puede tener una actitud muy positiva respecto a un objeto y saber muy poco sobre él. En caso sean evaluados, los conocimientos no se deben entender como lo que una persona sabe, sino lo que cree que es cierto.

Tercero, el Componente Conductual recoge las intenciones o disposiciones a la acción, así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud. Este componente está influenciado por los dos anteriores, ya que en función de las creencias que se tenga de un objeto y del sentimiento que este provoque, se actuará de una determinada manera. Además, para su evaluación, el componente conductual tiene más la propiedad de un componente conativo, es decir, se debe referir más a la intención y al deseo, que a la conducta misma.

Por otro lado, en cuanto a la discapacidad se establecen los principales modelos para poder conceptualizarla. El modelo médico-rehabilitador comparte la definición publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), perteneciente a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM): “toda carencia o restricción, producto de una deficiencia, de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen considerado normal para un ser humano en su contexto social.”. Este modelo define a la discapacidad como consecuencia de una deficiencia fisiológica o médica que padece una persona de manera individual, siendo ésta el impedimento principal para que pueda incluirse en la sociedad (Sevilla et al., 2018).

Corral manifiesta que el modelo social se basa en el nuevo concepto sobre discapacidad publicado por la OMS en el 2001 en la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): “las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación, derivadas de una deficiencia en el orden de la salud, que afectan al individuo en su desenvolvimiento y vida diaria dentro de su entorno físico y social”. Este modelo concibe la discapacidad desde un plano colectivo, siendo las condiciones sociales las principales causas de ésta y no una deficiencia fisiológica, y reconoce que existen restricciones en el entorno que provocan la creación de barreras para las actividades y la

participación de las personas con discapacidad en la sociedad (2019).

Por lo mencionado, es importante la presencia de la inclusión educativa: Fajardo et al., en el 2018 mencionan que un es un derecho que tienen todas las personas a una educación de calidad a pesar de tener algunas necesidades especiales asociadas o no a una discapacidad. Así la Educación Inclusiva nace como un proceso que pretende atender a toda la diversidad del estudiantado, buscando eliminar o minimizar todo tipo de barreras que limitan el cumplimiento de este proceso. También, según Bravo (2013) la Inclusión Educativa es mucho más que la utilización de metodologías o modelos organizativos para atender a todo tipo de estudiantes: consiste en una filosofía de vida que trasciende más allá del sistema educativo, involucrar el entorno social del sujeto donde requiere atención en condiciones de atender a los integrantes de la comunidad y brindarles igualdad de oportunidades. Por ello, la Inclusión Educativa busca promover una educación de calidad, donde se atienda de manera adecuada a todos los requerimientos que presentan los estudiantes, sobre todo con los de atención prioritaria.

Asimismo, Guzmán menciona que la introducción en los colegios de políticas educativas cada vez más inclusivas ha traído consigo importantes cambios en los roles y responsabilidades de los profesores. Sin embargo, las modificaciones no siempre se han visto acompañadas por actitudes positivas hacia este proceso, lo cual puede estar perjudicando el desarrollo de la inclusión educativa. En las secciones siguientes se presentan los hallazgos más resaltantes de las investigaciones en esta temática (2018).

Además, el éxito de la puesta en práctica de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más influyentes para el desarrollo de modelos inclusivos en las escuelas es la disposición favorable de los profesionales de la educación o dicho

de otra manera, las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente y cómo se actúa ante ella. Dentro de la comunidad escolar, se relata que la actitud del profesorado es el eje dinamizador para una efectiva inclusión educativa en las aulas. A pesar de no ser el profesor el único agente importante para ejecutar procesos inclusivos en la educación, su actitud favorable es uno de los principales aspectos a incentivar y desarrollar. La importancia de esta actitud radica en que la puesta en práctica de un modelo inclusivo de educación no es solamente un asunto técnico, es principalmente un tema de reflexión del profesorado, de comprender la educación desde una perspectiva distinta. De esta manera, la actitud puede facilitar la implementación de la educación inclusiva o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y participación de la diversidad del alumnado (Macayo et al., 2020).

3.2.2. Apoyo institucional

Ahora se desarrolla la fundamentación teórica sobre las definiciones del apoyo institucional. Se denomina apoyo institucional al conjunto de actividades, materiales, tácticas y ayudas que los centros educativos ofrecen a través de programas de apoyo a la inclusión educativa, para garantizar a la diversidad la atención de calidad que se merece. Con el fin de implementar ajustes curriculares, metodológicos y de acceso que promuevan el aprendizaje y la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, este apoyo toma la forma de asesoramiento, orientación y capacitación continua para educadores y familias (Salvatierra, 2020).

El apoyo institucional se presenta con un enfoque metodológico basado en la cogestión, la planificación participativa y la formación continua, con la finalidad de reorganizar el trabajo y fomentar una gestión democrática y compartida. Es un procedimiento que pretende cambiar la cultura organizacional y mejorar la información y la comunicación de forma duradera y abierta. Al fomentar la

participación profesional, valorar las subjetividades y establecer conexiones que permitan prácticas asistenciales más eficaces y humanas, el apoyo institucional sugiere el establecimiento de foros comunitarios de debate, mediación y resolución cooperativa de problemas (Orlando et al., 2015).

El apoyo institucional se entiende como el respaldo y los recursos de la administración con la finalidad de poder apoyar el trabajo de los profesores, como recursos, políticas transparentes y comunicación abierta. Dado que influye directamente en la motivación, la dedicación y el rendimiento profesional del personal académico, este tipo de apoyo se considera un aspecto crucial del clima organizativo. Los profesores pueden cumplir con más éxito sus objetivos educativos cuando sienten que la administración les presta suficiente ayuda, lo que también mejora el ambiente de trabajo y fomenta la satisfacción laboral (Uvidia y Cejas, 2024).

Para comprender el apoyo institucional, pasamos ahora a la Teoría Institucional de Scott (2001), que sostiene que las instituciones se componen de sistemas normativos y culturales que rigen la conducta de las personas, además de las estructuras formales. Según esta teoría, algunas acciones dentro de una institución están legitimadas por la acción combinada de tres pilares institucionales: el normativo (valores y roles sociales), el cognitivo (creencias compartidas) y el regulativo (normas y políticas). Según este punto de vista, el grado de apoyo institucional percibido depende de cómo la institución educativa interiorice y aplique las políticas inclusivas, además de la presencia de estas políticas y de los recursos materiales.

Como primer componente dimensional tenemos el asesoramiento. El asesoramiento se reconoce como un componente crucial de la asistencia y el apoyo que necesitan los educadores y las familias para afrontar las dificultades que genera la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Los seminarios y la información aislada son insuficientes; para garantizar un entorno de aprendizaje

inclusivo, los profesionales de diversos campos deben coordinar sus esfuerzos a través de grupos interdisciplinarios que desarrollen de forma colaborativa estrategias de apoyo y desarrollen las capacidades, los conocimientos y las actitudes de los profesores (Kaulina et al.,2016).

El objetivo del asesoramiento como enfoque psicopedagógico es mejorar los métodos de enseñanza mediante la formación de especialistas que ayuden a los educadores y a las instituciones educativas a reconocer la diferencia. En el marco de la educación inclusiva, este método permite a estos profesionales actuar como agentes que pueden orientar y ayudar a los instructores a mejorar sus prácticas en el aula (Marco, 2017).

El segundo componente dimensional es la orientación. La orientación se caracteriza por ser un proceso amplio e interdisciplinario con límites poco definidos que se crea dentro de un entorno educativo para ayudar a la comunidad escolar a mejorar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Apoyar a los docentes en la promoción de comportamientos más inclusivos y democráticos es la principal meta de la orientación educativa, que aborda temas como la concienciación sobre la diversidad, la prevención y el crecimiento profesional y sobre todo personal (Sanahuja, 2020).

La orientación educativa es un instrumento esencial para lograr una educación individualizada que fomente una formación profunda en valores, conocimientos y habilidades. Con el objetivo de mantener y mejorar las trayectorias de los estudiantes, se establece a través de discursos, ejercicios, tareas y tácticas específicas que permiten ayudar a los diferentes actores de la institución educativa. Además, por favorecer los procesos de transformación e inclusión, se reconoce como un instrumento crucial e indispensable en el sistema educativo. Dependiendo de las necesidades del contexto escolar, puede actuar como asesor, agente de cambio, formador, mediador, evaluador o investigador (Cid et al., 2024).

El tercer componente dimensional son las capacitaciones. Las capacitaciones se refieren a procesos estructurados diseñados para dar a los educadores las habilidades, la información y las tácticas que necesitan para afrontar con éxito las exigencias de la educación inclusiva. Además de mejorar la práctica pedagógica y crear entornos de aprendizaje justos y accesibles para todos los alumnos discapacitados, estas sesiones de formación aumentan la comprensión de los profesores sobre la diversidad en el aula. Además de impartir conocimientos teóricos, las formaciones ayudan a los profesores a cambiar su mentalidad y su dedicación a la enseñanza haciendo hincapié en la inclusión, la empatía y el respeto (Aguilera et al., 2024).

Las capacitaciones se entienden como algunas de las principales oportunidades de crecimiento profesional que las organizaciones deben ofrecer a su personal. Éstas adoptan la forma de iniciativas de formación continua diseñadas para mejorar las competencias, fomentar el desarrollo profesional de los educadores y abordar las demandas y expectativas en el lugar de trabajo. Su presencia productiva en las instituciones fomenta la dedicación, la motivación y la satisfacción en el trabajo, elementos esenciales para maximizar el rendimiento profesional de los miembros del personal académico (Uvidia y Cejas, 2024).

3.3. Marco conceptual

3.3.1. Accesibilidad universal

La accesibilidad universal se refiere a la adaptación de entornos, productos y servicios para que sean utilizables de manera autónoma y segura por todas las personas (Mella et al., 2021, p. 63).

3.3.2. Acompañamiento y seguimiento

El seguimiento y acompañamiento continuo durante el proceso universitario es crucial para garantizar el éxito académico y el bienestar integral de los estudiantes (Mella et al., 2021, p. 25).

3.3.3. Barreras de aprendizaje

Las barreras para el aprendizaje son factores contextuales que dificultan el acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes (Mella et al., 2021, p. 63).

3.3.4. Educación Inclusiva

La educación inclusiva se refiere a garantizar el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje para todos, promoviendo el desarrollo sostenible y el aprendizaje a lo largo de la vida (Guitierrez y Vianey, 2021).

3.3.5. Enseñanza

La enseñanza es una actividad intencional del maestro orientada a que el alumno aprenda; en el campo de la Didáctica se entiende como un proceso comunicativo y normativo que considera tanto las técnicas empleadas como la dimensión ética de sus fines (González y Cacheiro, 2022).

3.3.6. Integración

Es un principio educativo por el que supone que todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponde según su edad y situación geográfica (Sánchez, 2021).

3.3.7. Niveles de desempeño

Grado de desarrollo que se observa en la actuación del alumno y que permite establecer jerarquías de logro (González y Cacheiro, 2022).

3.3.8. Principios didácticos

Orientaciones que guían la práctica docente considerando estilos de aprendizaje, contextos y dimensiones sociales y culturales (González y Cacheiro, 2022).

3.3.9. Saberes básicos

Conocimientos, destrezas y actitudes esenciales que garantizan la formación integral y la preparación para aprendizajes posteriores (González y Cacheiro, 2022).

3.3.10. Sensibilización

Promover la sensibilización sobre discapacidad en la comunidad universitaria para eliminar barreras actitudinales y educar a docentes, estudiantes y profesionales (Mella et al., 2021, p. 25).

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipo y Nivel de investigación

La investigación fue de tipo básico, caracterizada por ser un tipo de investigación que no pretendió generar ni crear nuevas teorías, sino que tuvo como objetivo primordial servir de base para investigaciones adicionales. Además, los conocimientos que se obtuvieron no se aplicaron de manera inmediata, sino que fueron utilizados posteriormente al intentar resolver un problema (Ruiz y Valenzuela, 2022). Se adoptó este tipo de investigación debido a que se pretendió comprender la relación entre las actitudes de los docentes frente a los alumnos inclusivos y el apoyo institucional percibido, con la finalidad de generar aportes conceptuales que enriquecieran el campo de la educación inclusiva.

El nivel que se utilizó fue el correlacional, cuyo objetivo principal consistió en determinar la relación entre dos o más variables. Dado que este nivel pretendía establecer conexiones o correlaciones entre los sucesos observados, requirió que el objetivo del estudio fuera claro, comprensible y estuviera directamente relacionado con el planteamiento del problema (Hadi et al., 2023). Este nivel se encargó de identificar el nivel de significancia entre ambas variables de estudio.

4.2. Diseño de Investigación

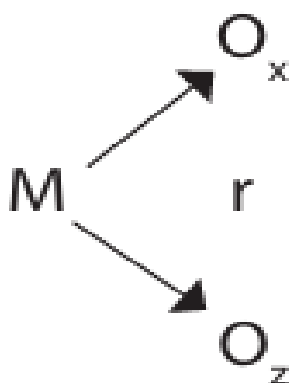
El diseño que se utilizó para la investigación fue no experimental, definido como aquel en el que no se manipularon de manera deliberada las variables, sino que se observaron en su entorno natural para analizarlas, compararlas y describirlas, estableciendo relaciones entre ambas variables a partir de la observación o mediante el uso de instrumentos de medición (Fuentes et al., 2020). Fue de corte transversal, lo que significó que la información se recogió una sola vez y que las conclusiones solo pudieron explicarse en un entorno y momento determinados (Pérez et al., 2023). Se empleó este tipo de diseño porque se buscó determinar la relación de ambas variables sin intervenir en ellas ni modificar el entorno educativo de la UGEL 09, y el

corte transversal permitió comprender cómo se manifestaron las actitudes docentes y el apoyo institucional frente a la educación inclusiva.

El enfoque que se empleó fue cuantitativo, el cual se definió como aquel que utilizó técnicas y métodos numéricos y estadísticos con el fin de medir y evaluar los datos recopilados (Hadi et al., 2023). Este permitió medir objetivamente ambas variables y su relación, lo que facilitó la obtención de resultados generalizables a partir de los datos obtenidos mediante los cuestionarios. Debido a que permitió una evaluación precisa y objetiva de las actitudes de los profesores hacia los estudiantes inclusivos y su correlación con el apoyo institucional percibido en la UGEL 09, el enfoque cuantitativo resultó pertinente para este estudio.

Figura 1

Diseño de correlación



Fuente. Ñaupas et al. (2018)

Donde:

M, es la muestra de la población (docentes) de la UGEL 09 de Huaura.

O_x, es medición de la variable actitud docente inclusiva.

r, es el coeficiente de correlación.

O_z, es la medición de la variable apoyo social.

4.3. Hipótesis general y específicas

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido en los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025

Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre la actitud docente inclusiva y la orientación percibida en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.

Existe relación significativa entre la actitud docente inclusiva y el asesoramiento percibido en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.

Existe relación significativa entre la actitud docente inclusiva y las capacitaciones percibidas en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.

4.4 Identificación de las variables

Primera variable: Actitud docente

Definición conceptual: La variable “Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa”, se define, basándose en el concepto de actitudes de Cabrera (2009), como la predisposición de los docentes para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a la inclusión educativa, la cual se organiza a través de la experiencia y ejerce influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento de los docentes (Meneses, 2016).

Definición operacional: Se refiere a las respuestas observables de tipo afectivo, cognitivo y conductual que manifiestan los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular, esta se mide mediante un cuestionario con escala tipo Likert y se analiza como variable de tipo nominal.

Segunda variable: Apoyo institucional

Definición conceptual: El apoyo institucional ofrece recursos y estrategias para incluir a estudiantes con necesidades especiales. Se brinda mediante asesoramiento y capacitación. (Salvatierra, 2020)

Definición operacional: Se refiere a las acciones de orientación, asesoramiento y capacitación que brinda la institución educativa, para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se mide mediante un cuestionario con escala tipo Likert y se analiza como variable cuantitativa de tipo nominal.

4.5. Matriz de Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE VALORES	NIVELES Y RANGO	TIPO DE VARIABLE ESTADÍSTICA
Actitud docente	Afectivas	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo académico - Paciencia - Interrupción de la actividad de la clase - Preparación para enseñar en un aula regular - Generación de cambios favorables - Ajustes en la metodología de la clase regular 	2,4,6,8,9,18			
	Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo académico de estudiantes con discapacidad - Capacitación docente en inclusión educativa - Derecho a la educación regular para personas con discapacidad - Desarrollo de habilidades sociales - Formación de estudiantes solidarios - Mejora de habilidades sociales de estudiantes regulares 	3,5,10,11,12,14,15,17,21	Si: 3 A veces: 2 No: 1	Actitud negativa (21-48) Actitud ambivalente (49-76) Actitud Muy Positiva (77-105)	Cuantitativa Nominal
		Conductuales	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo académico de estudiantes con discapacidad en aula regular vs. centro especializado - Organización del aula por la presencia de estudiantes con discapacidad - Respeto mutuo entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad - Adaptación Curricular - Refuerzo Positivo - Modificación de Actividades - Accesibilidad del Aula - Fomento de la Participación - Reconocimiento del Esfuerzo 	1,7,13,16,19,20, 21, 22		

Apoyo institucional	Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo inclusivo - Acompañamiento curricular - Actualización psicopedagógica - Seguimiento del aprendizaje - Apoyo en recursos didácticos 	1,2,3,4,5	Si: 3 A veces: 2 No: 1	Bajo (12-27)	Cuantitativa Nominal
	Asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización del POI - Uso del POI para desempeño - Seguimiento a adaptaciones - Asesoramiento sobre adaptaciones - Adaptaciones según nivel de aprendizaje 	6-10		Medio (28-43)	
	Capacitaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de medios tecnológicos - Videoconferencias 	11,12		Alto (44-60)	

4.6. Población – Muestra

El conjunto de personas o cosas que constituyeron el objeto principal del estudio se denominó población. En consecuencia, se definió adecuadamente para garantizar que el diseño metodológico fuera el adecuado (Romero et al., 2022). La población para esta investigación estuvo conformada por 50 docentes de la UGEL 09 en Huaura.

Para que los resultados pudieran extrapolarse a toda la población, la muestra se consideró un subconjunto representativo de la población que se seleccionó para el análisis. En este caso, se empleó un muestreo no probabilístico, lo que significó que los participantes fueron seleccionados en función de un criterio predeterminado o porque compartían características comunes, en lugar de utilizar procedimientos estadísticos aleatorios (Arias y Covinos, 2021). La muestra estuvo conformada por la totalidad de la población, por lo cual fue de 50 docentes de dicha UGEL y el muestreo fue no probabilístico y de carácter censal.

4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para esta investigación se utilizó como técnica psicométrica la encuesta, que en palabras de Medrano (2019) implica la selección cuidadosa de ítems, su estructuración bajo modelos estadísticos, y el instrumento fue el cuestionario. Estas técnicas e instrumentos de investigación se emplearon para recopilar datos e información de forma organizada y metódica. Ambas herramientas comprendieron un conjunto de preguntas destinadas a obtener respuestas de los participantes con el fin de recabar datos sobre sus características demográficas, opiniones, actitudes, conocimientos y experiencias (Arias, 2020). El cuestionario fue aplicado a los 50 docentes de la UGEL 09 en Huaura.

El presente estudio empleó dos instrumentos validados. El primero fue la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa (EAPI), adaptada de Meneses (2016), la cual presentó una alta validez y un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90. Este instrumento estuvo conformado por 22 ítems con 3 opciones de respuesta, que iban desde Si: 3, A veces: 2 y No: 1.

El segundo instrumento fue el Cuestionario del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), adaptado de Salvatierra (2020), que también presentó alta validez y un coeficiente alfa de Cronbach de 0.944. Este cuestionario estuvo conformado por 12 ítems con alternativas de respuesta que oscilaron entre Si: 3, A veces: 2 y No: 1..

Ambos cuestionarios fueron validados previamente mediante juicio de expertos (tres especialistas) para garantizar la pertinencia y claridad de los ítems. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto a 15 docentes con el fin de verificar la confiabilidad de los instrumentos, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, considerándose valores superiores a 0.60 como indicadores de alta fiabilidad.

4.8. Técnicas de análisis y procesamientos de datos

Para elaborar un cuestionario estructurado basado en la matriz de operacionalización de variables, la investigación se inició con una revisión documental de estudios, normas y teorías sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión y el apoyo institucional. A los docentes de las instituciones educativas UGEL 09-Huaura, elegidos como muestra y población del estudio, se les aplicó dicho cuestionario, el cual constó de preguntas cerradas. Luego de la validación por parte de expertos, las encuestas fueron aplicadas de manera presencial o a distancia, dependiendo de la disponibilidad, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes y el consentimiento informado.

Posteriormente, los datos fueron codificados y tabulados para su análisis en una base de datos organizada por variables, dimensiones e indicadores. Para el análisis de datos se utilizaron los programas SPSS versión 26 y Microsoft Excel. Antes de realizar la prueba de normalidad, con el fin de decidir si se emplearía el coeficiente de correlación de Pearson o el de Spearman, se ordenaron las respuestas en función de las dimensiones e indicadores.

Se utilizaron medidas de tendencia central y de dispersión en los análisis descriptivos, y se llevaron a cabo análisis inferenciales para identificar

correlaciones significativas entre ambas variables. Finalmente, para reforzar las conclusiones y sugerencias del estudio, los resultados fueron presentados en tablas y gráficos, los cuales se compararon con el contexto teórico correspondiente.

V. RESULTADOS

5.1. Presentación de Resultados

Tabla 1

Actitudes docente afectivas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Actitud Negativa	9	18,0%
	Actitud Ambivalente	29	58,0%
	Actitud Muy positiva	12	24%
	Total	50	100,0%

Figura 2

Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas

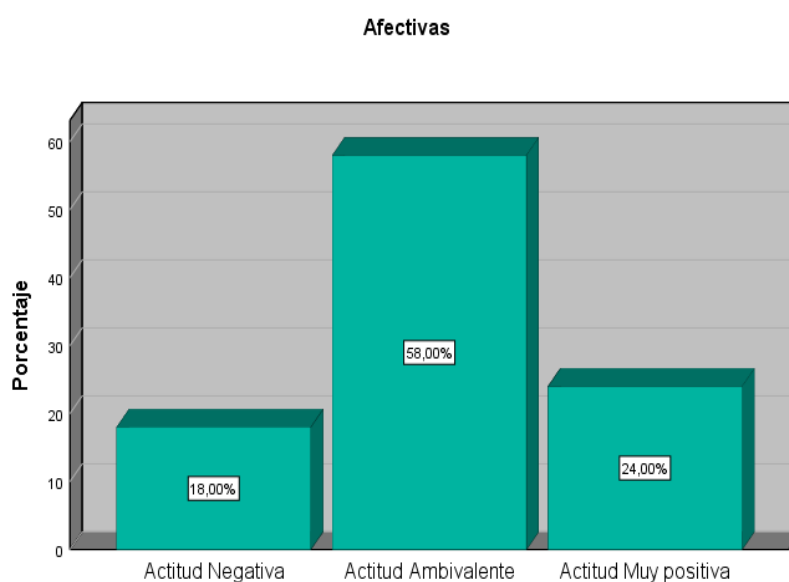


Tabla 2

Actitudes docente cognitivas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Actitud Negativa	3	6,0%
	Actitud Ambivalente	46	92,0%
	Actitud Muy positiva	1	2,0%
	Total	50	100,0%

Figura 3

Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas

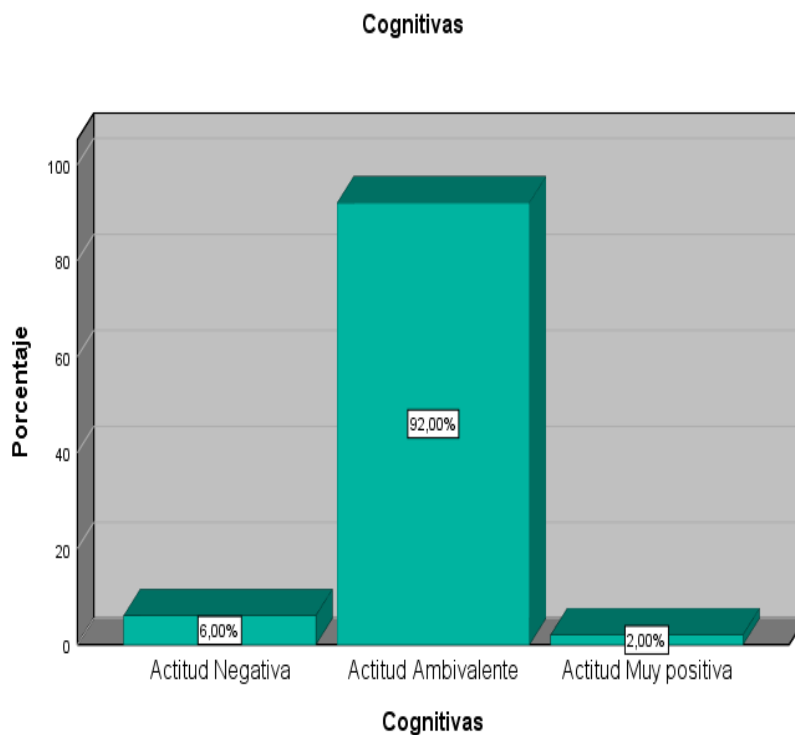


Tabla 3

Actitud docente conductuales

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
Actitud Negativa	29	58,0%
Actitud Ambivalente	20	40,0%
Actitud Muy positiva	1	2,0%
Total	50	100,0%

Figura 4

Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas

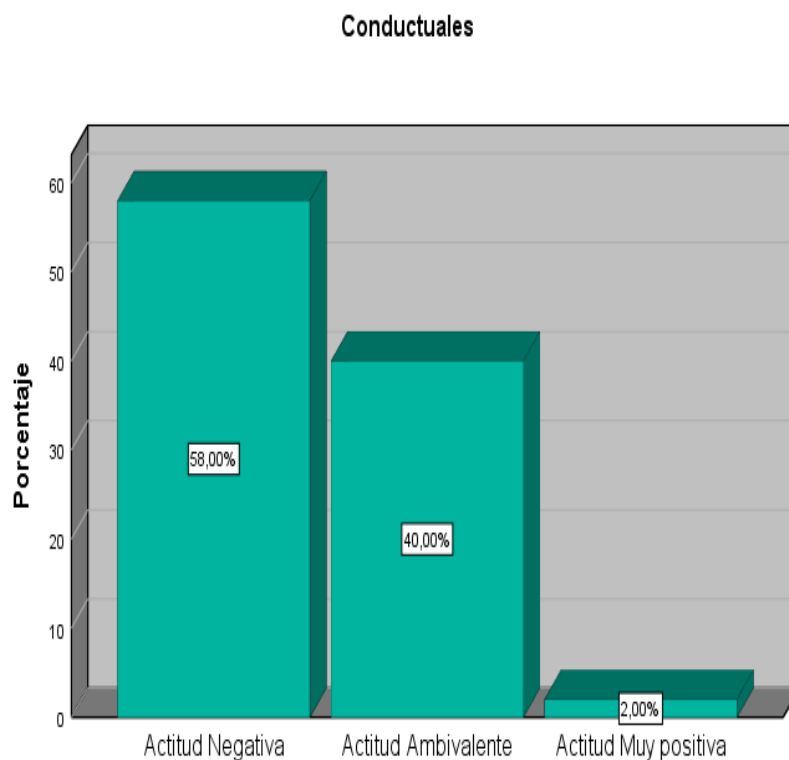


Tabla 4

Actitud docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Actitud Negativa	10	20,0%
	Actitud Ambivalente	38	76,0%
	Actitud Muy positiva	2	4,0%
	Total	50	100,0%

Figura 5

Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas

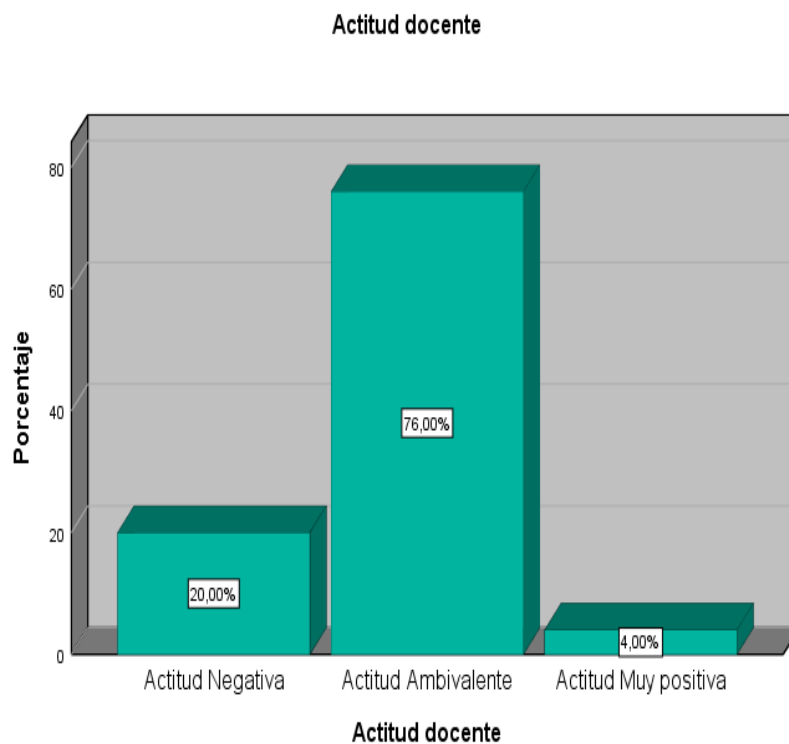


Tabla 5

Orientación

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	12	24,0%
	Medio	32	64,0%
	Alto	6	12,0%
	Total	50	100,0%

Figura 6

Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional en orientación

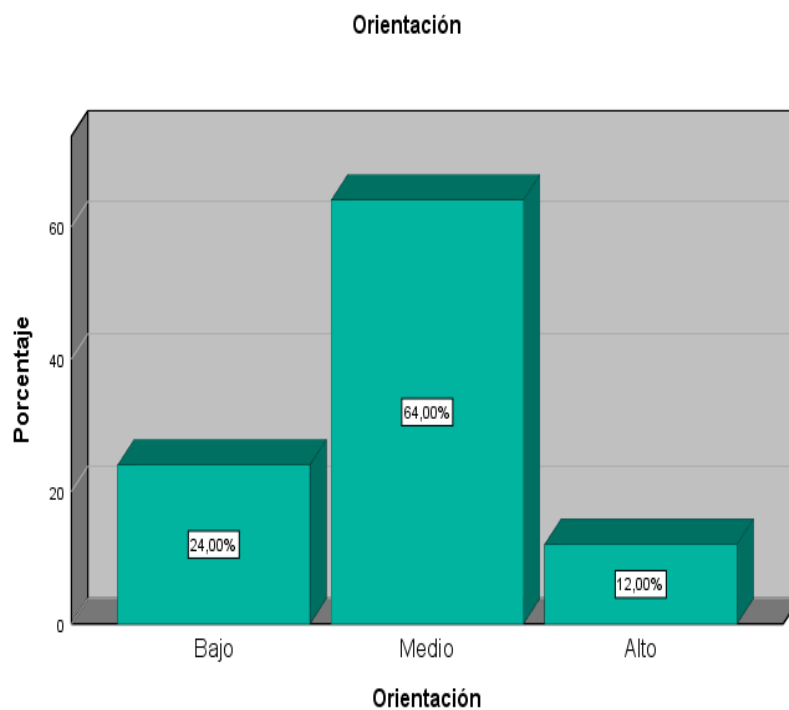


Tabla 6

Asesoramiento

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	14	28,0%
	Medio	32	64,0%
	Alto	4	8,0%
	Total	50	100,0%

Figura 7

Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional en asesoramiento

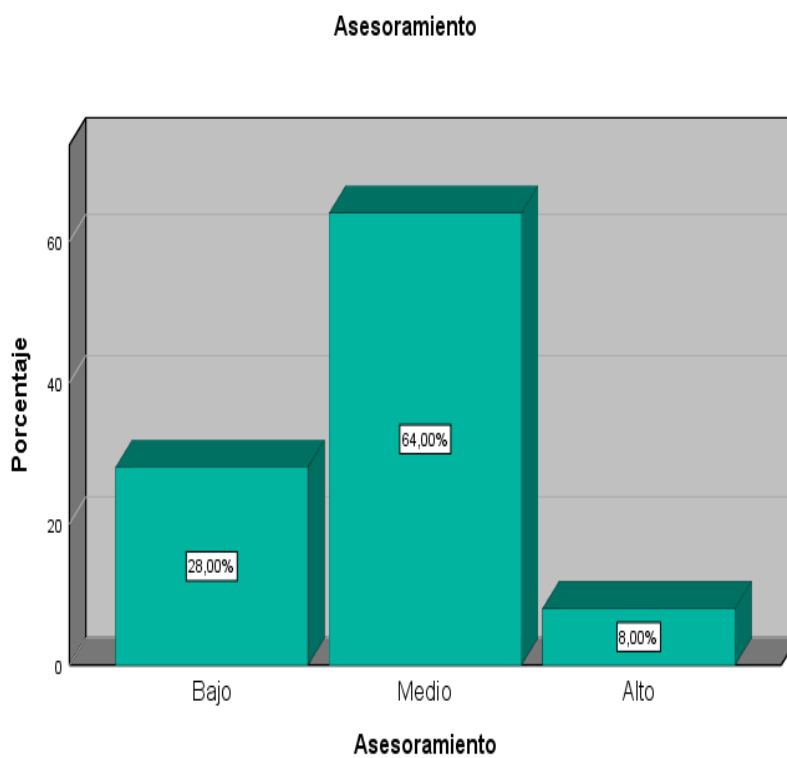


Tabla 7

Capacitaciones

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	27	54,0%
	Medio	20	40,0%
	Alto	3	6,0%
	Total	50	100,0%

Figura 8

Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional en capacitaciones

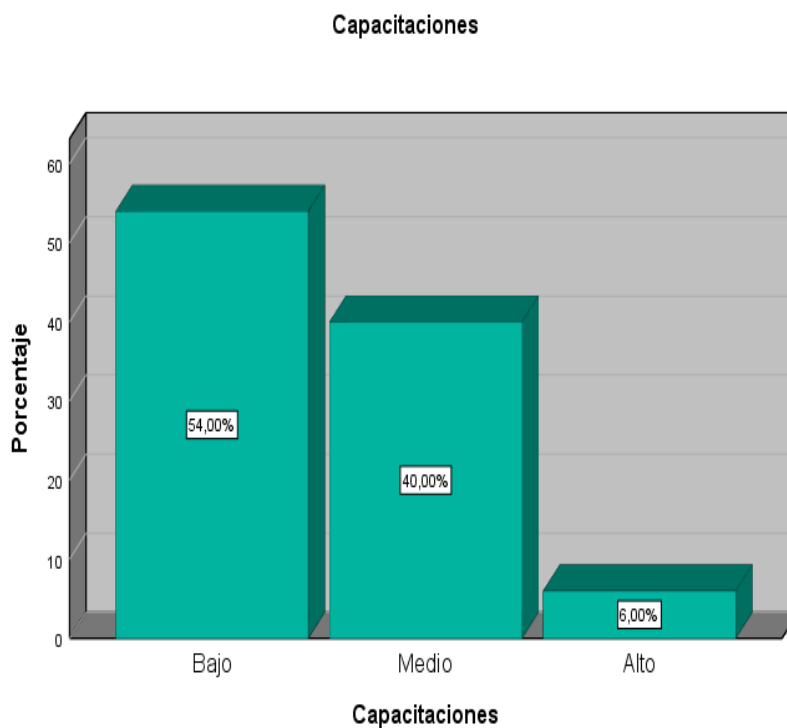


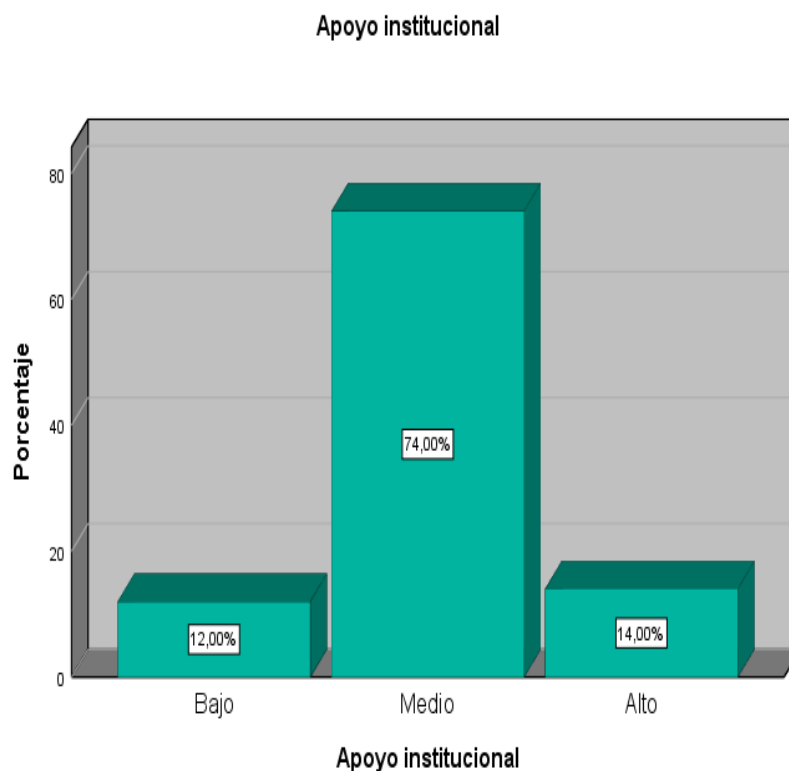
Tabla 8

Apoyo institucional

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	6	12,0%
	Medio	37	74,0%
	Alto	7	14,0%
	Total	50	100,0%

Figura 9

Presentación gráfica de los niveles de apoyo institucional



5.2. Interpretación de Resultados

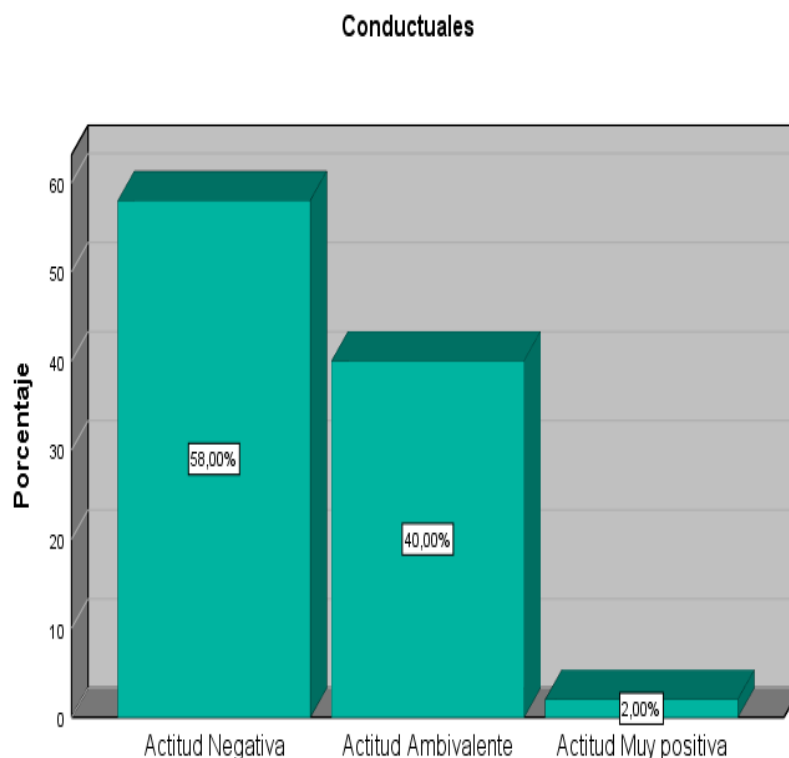
Tabla 9

Actitudes docente afectivas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Actitud Negativa	9	18,0%
	Actitud Ambivalente	29	58,0%
	Actitud Muy positiva	12	24%
	Total	50	100,0%

Figura 3

Presentación gráfica de los niveles de actitudes docente afectivas



5.2 Interpretación de resultados

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes perciben una actitud ambivalente en el aspecto afectivo (58%), seguida de un 24% que la consideran muy positiva y un 18% que la perciben negativa. Esto evidencia que, aunque existe un grupo importante de docentes con disposición emocional favorable, persiste un alto nivel de ambivalencia en la forma en que transmiten cercanía, empatía y apoyo emocional hacia sus estudiantes.

En el ámbito cognitivo, predomina ampliamente la percepción de actitud ambivalente (92%), con un 6% que la califica como negativa y apenas un 2% como muy positiva. Estos resultados indican que los docentes encuestados reconocen cierta inconsistencia en la claridad, organización y transmisión de los contenidos académicos, lo que refleja un espacio de mejora importante en sus propias prácticas pedagógicas.

Respecto al aspecto conductual, el 58% de los docentes se autoevalúan con una actitud negativa, un 40% la califican como ambivalente y solo un 2% como muy positiva. Este hallazgo revela que las acciones observables, como prácticas inclusivas, estrategias metodológicas o trato equitativo, presentan un nivel preocupante de deficiencia, con predominio de actitudes desfavorables.

De manera general, la actitud docente inclusiva es percibida por los propios docentes mayormente como ambivalente (76%), seguida de un 20% que la considera negativa y solo un 4% muy positiva. Estos datos reflejan que, aunque no predomina la percepción totalmente negativa, existe una falta de consolidación hacia prácticas inclusivas firmes y sostenidas.

En cuanto a la orientación brindada, el 64% de los docentes la ubican en un nivel medio, un 24% la consideran baja y solo un 12% la perciben como alta. Esto indica que la orientación académica y personal que brindan es reconocida de manera intermedia, con limitaciones para alcanzar niveles óptimos de acompañamiento formativo.

Los resultados señalan que el 64% de los docentes perciben un asesoramiento de nivel medio, mientras que un 28% lo consideran bajo y solo un 8% alto. Esto refleja que, si bien reconocen cierto grado de apoyo en asesorías, este no logra consolidarse plenamente, lo que evidencia la necesidad de fortalecer dichas acciones.

En cuanto a las capacitaciones, más de la mitad de los docentes (54%) las perciben en un nivel bajo, un 40% las sitúan en nivel medio y únicamente un 6% en nivel alto. Estos datos muestran que las oportunidades de formación complementaria resultan insuficientes y limitadas, impactando negativamente en la percepción de desarrollo profesional continuo.

Finalmente, la percepción del apoyo institucional es predominantemente media (74%), con un 12% en nivel bajo y un 14% en nivel alto. Esto indica que los docentes sienten un respaldo institucional moderado, aunque aún insuficiente para garantizar un

acompañamiento sólido y constante, siendo necesario reforzar las políticas y estrategias de apoyo académico e inclusivo.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. Análisis inferencial

Tabla 10

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Afectivas	,297	50	,000
Cognitivas	,496	50	,000
Conductuales	,372	50	,000
Actitud docente	,434	50	,000
Orientación	,340	50	,000
Asesoramiento	,357	50	,000
Capacitaciones	,245	50	,000
Apoyo institucional	,375	50	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La Tabla 1 presenta los resultados de la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov aplicada a las variables del estudio. En todos los casos, el valor de significancia (Sig. = 0.000) es menor a 0.05, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. Por este motivo, se eligió esta prueba, ya que es adecuada para muestras de tamaño mediano ($n = 50$) y permite contrastar la hipótesis de normalidad de manera robusta. Al no cumplirse el supuesto de normalidad, se justifica la utilización de estadísticos no paramétricos. En consecuencia, para el análisis correlacional se aplicó el coeficiente de Spearman, que resulta más apropiado al trabajar con distribuciones no normales y escalas ordinales como las obtenidas en cuestionarios tipo Likert; de este modo, se garantiza la validez y confiabilidad de los resultados inferenciales.

Respecto a las correlaciones se tiene lo siguiente:

Tabla 11

Correlación entre actitud docente y apoyo institucional

			Actitud docente	Apoyo institucional
<u>Rho de Spearman</u>	Actitud docente	<u>Coefficiente de correlación</u>	1,000	,598**

	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	50	50
Apoyo institucional	Coefficiente de correlación	,598**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	50	50

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

Se encontró una significancia estadística alta ($p= 0.000 < 0.05$), lo que confirma la existencia de una relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional; asimismo, el coeficiente de correlación positivo alto ($\rho = 0.598$) evidencia que, a mayor actitud inclusiva del docente, mayor es la percepción de apoyo institucional. Los resultados muestran una correlación positiva alta y significativa entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional ($\rho = 0.598$; $p = 0.000$), lo que confirma la hipótesis general. Esto significa que a medida que los docentes perciben en sí mismos una mayor actitud inclusiva, también reconocen un mayor nivel de apoyo institucional; de este modo, se evidencia que el rol inclusivo docente constituye un factor clave para fortalecer el respaldo institucional percibido.

Tabla 12

Correlación entre actitud docente y orientación

			Actitud docente	Orientación
Rho de Spearman	Actitud docente	Coefficiente de correlación	1,000	,425**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	50	50
	Orientación	Coefficiente de correlación	,425**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	50	50

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

Se evidenció una significancia estadística ($p= 0.002 < 0.05$), lo que confirma la relación entre la actitud docente inclusiva y la orientación; en esa misma línea, el coeficiente de correlación positiva moderada ($\rho= 0.425$) indica que, a mayor actitud inclusiva, los docentes valoran con mayor claridad la orientación académica y personal que brindan. Se observa una correlación positiva moderada y significativa entre la actitud docente inclusiva y la orientación ($\rho = 0.425$; $p = 0.002$). Esto indica que los docentes que se perciben con actitudes inclusivas también valoran con mayor claridad la orientación académica y personal que brindan. El hallazgo respalda la primera hipótesis específica, resaltando que la labor inclusiva docente influye directamente en la calidad de la orientación reconocida por los propios docentes.

Tabla 13

Correlación entre actitud docente y asesoramiento

			Actitud docente	Asesoramiento
Rho de Spearman	Actitud docente	Coeficiente de correlación	1,000	,631**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
Asesoramiento	Asesoramiento	Coeficiente de correlación	,631**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

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

Se obtuvo una significancia estadística alta ($p= 0.000 < 0.05$), que confirma la relación entre la actitud docente inclusiva y el asesoramiento; además, el coeficiente de correlación positiva alta ($\rho= 0.631$) muestra que, a medida que aumenta la actitud inclusiva, los docentes perciben un mayor nivel de asesoramiento ofrecido. Los resultados revelan una correlación

positiva alta y significativa entre la actitud docente inclusiva y el asesoramiento ($\rho = 0.631$; $p = 0.000$). Este valor confirma la segunda hipótesis específica y sugiere que cuanto más inclusivos son los docentes en su interacción, mayor es el nivel de asesoramiento que consideran ofrecer; por lo tanto, el asesoramiento se fortalece de manera proporcional a la práctica inclusiva que ellos mismos reconocen.

Tabla 14

Correlación entre actitud docente y capacitaciones

			Actitud docente	Capacitaciones
Rho de Spearman	Actitud docente	Coefficiente de correlación	1,000	,309*
		Sig. (bilateral)	.	,029
		N	50	50
Capacitaciones	Capacitaciones	Coefficiente de correlación	,309*	1,000
		Sig. (bilateral)	,029	.
		N	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se halló una significancia estadística ($p = 0.029 < 0.05$), que evidencia relación entre la actitud docente inclusiva y las capacitaciones; asimismo, el coeficiente de correlación positiva baja ($\rho = 0.309$) señala que, aunque la relación es menos intensa, los docentes con mayor actitud inclusiva muestran una mayor disposición hacia la formación continua. La relación entre la actitud docente inclusiva y las capacitaciones muestra una correlación positiva baja pero significativa ($\rho = 0.309$; $p = 0.029$). Este resultado valida la tercera hipótesis específica, indicando que los docentes con actitudes inclusivas tienden, aunque en menor medida, a promover y participar en procesos de capacitación; en este caso, la relación es menos

intensa, pero evidencia que la inclusión docente también repercute en su disposición hacia la formación continua.

VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1. Comparación resultados

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido de parte de la UGEL 09 - Huaura. El resultado muestra una correlación positiva alta y significativa ($\rho = 0.598$; $p = 0.000$), confirmando la hipótesis general. Esto implica que cuando los docentes manifiestan actitudes inclusivas, los estudiantes perciben mayor apoyo institucional. Este hallazgo coincide con Castro y Vásquez (2022), quienes demostraron que el apoyo organizacional percibido influye en el compromiso docente ($r = .521$; $p < .05$). Además, se relaciona con lo planteado por Tenback et al. (2024) en Países Bajos, donde actitudes neutrales a moderadamente positivas se asociaron negativamente con preocupaciones, mostrando que la percepción de apoyo y actitud están interconectadas. También, Bravo (2013) sostiene que la inclusión es una filosofía de vida que requiere del compromiso docente y de la institución, mientras que Scott (2001) en su Teoría Institucional explica que los pilares normativos, cognitivos y regulativos sostienen el apoyo institucional. Así, el presente hallazgo ratifica que la disposición docente hacia la inclusión actúa como catalizador de un clima institucional de respaldo, coherente con lo señalado por Uvidia y Cejas (2024) sobre el impacto del apoyo institucional en la motivación y satisfacción.

Se encontró una correlación positiva moderada y significativa ($\rho = 0.425$; $p = 0.002$), donde, los docentes que se reconocen con actitudes inclusivas reportan también una orientación más clara y favorable, lo que evidencia que la práctica inclusiva incide directamente en la calidad de la orientación que consideran brindar. Este hallazgo guarda relación con Solís y Arroyo (2022), quienes hallaron que docentes menores de 41 años presentaban actitudes más positivas en el clima de aula y desarrollo social, sugiriendo que la orientación se fortalece con actitudes inclusivas. De forma similar, Díaz (2023) mostró que, aunque no se hallaron diferencias significativas entre instituciones ($p = 0.674$),

la mayoría de docentes manifestó actitudes positivas hacia la inclusión, lo cual repercute en una mejor orientación estudiantil. Este resultado se explica teóricamente con Sanahuja (2020), quien señala que la orientación institucional impulsa comportamientos democráticos e inclusivos, y con Guzmán (2018), quien advierte que cuando los docentes no asumen una actitud positiva, la orientación pierde eficacia. Por tanto, la orientación se configura como un canal en el que la actitud inclusiva docente se traduce en acompañamiento académico y personal más efectivo.

Se evidenció una correlación positiva alta y significativa ($\rho = 0.631$; $p = 0.000$), lo que confirma que un mayor grado de inclusión docente potencia la percepción de asesoramiento en los estudiantes. Este resultado se enlaza con Jury et al. (2021), quienes encontraron que las actitudes variaban según el tipo de docente y discapacidad, siendo los de educación especial quienes mostraban actitudes más positivas ($p < 0.001$). Esto refleja que docentes con disposición inclusiva facilitan un asesoramiento más efectivo. Asimismo, en Perú, Matos (2021) reportó actitudes positivas en docentes SAANEE, especialmente en el componente afectivo ($M = 65,44$; $DE = 5,783$), lo que muestra que la cercanía emocional refuerza la percepción de acompañamiento. Desde la teoría, Kaulina et al. (2016) y Marco (2017) conceptualizan el asesoramiento como apoyo interdisciplinar que orienta tanto a familias como a educadores, mientras que Macayo et al. (2020) subrayan que una actitud docente favorable se convierte en facilitadora de la inclusión. De este modo, el presente hallazgo resalta que el asesoramiento no depende solo de políticas institucionales, sino que se ve fortalecido en la medida en que los docentes actúan desde actitudes inclusivas.

El análisis muestra una correlación positiva baja pero significativa ($\rho = 0.309$; $p = 0.029$). Esto significa que, aunque las actitudes inclusivas inciden en la percepción de capacitaciones, esta relación es más débil que en las dimensiones anteriores. Este hallazgo se vincula con lo hallado por León et al. (2024) en Ecuador, quienes destacaron la

necesidad de formación continua y recursos adaptables como pilares para la inclusión, aunque insuficientes en la práctica. De manera crítica, Guelac y Culqui (2023) encontraron que un 60% de docentes mantenían actitudes negativas hacia la inclusión, sobre todo en los componentes cognitivo (63,3%) y afectivo (53,3%), lo que explica por qué las capacitaciones no siempre son percibidas como efectivas. Por otra parte, García y Real (2023) en España evidenciaron que la formación y la práctica directa con alumnos con discapacidad fortalecen actitudes positivas, recomendando reforzar la capacitación inclusiva. Desde la perspectiva conceptual, Aguilera et al. (2024) y Uvidia y Cejas (2024) sostienen que las capacitaciones, como dimensión del apoyo institucional, fortalecen competencias y compromiso, aunque dependen también de la oferta institucional. Finalmente, el modelo de tres componentes de Rosenberg y Hovland (1960) explica que la disposición conductual hacia la formación se ve condicionada por los componentes afectivos y cognitivos previos; por ello, docentes con actitudes positivas sí influyen en la percepción de capacitaciones, pero de forma limitada si la estructura institucional no acompaña.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Primero, se determinó la relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido, siendo la correlación positiva alta y significativa ($\rho = 0.598$; $p = 0.000$), lo cual confirma que las disposiciones inclusivas reconocidas por los propios docentes se asocian con una mayor percepción de respaldo por parte de la institución.

Segundo, se determinó la relación entre las actitudes inclusivas de los docentes y la orientación percibida, reflejando que existe una correlación positiva moderada y significativa ($\rho = 0.425$; $p = 0.002$) y evidenciando que la apertura y disposición inclusiva del profesorado repercute directamente en la calidad de la orientación académica y personal que ellos mismos consideran brindar.

Tercero, se determinó la relación entre la actitud inclusiva de los docentes y el asesoramiento percibido en la UGEL 09, con una correlación positiva alta y significativa ($\rho = 0.631$; $p = 0.000$), lo cual confirma que los docentes que reconocen prácticas inclusivas fortalecen de manera notable el acompañamiento académico y socioeducativo que ofrecen, consolidando así un rol activo en la mejora del proceso formativo.

Cuarto y último, se determinó la relación entre la actitud inclusiva y las capacitaciones percibidas, siendo esta positiva baja pero significativa ($\rho = 0.309$; $p = 0.029$), lo cual refleja que, aunque las actitudes inclusivas influyen en la disposición hacia la formación continua, esta dimensión depende en mayor medida de la oferta institucional y de la cultura organizacional que promueva la capacitación.

Recomendaciones

Se recomienda a las autoridades de la UGEL 09 implementar políticas institucionales que promuevan, reconozcan y fortalezcan las actitudes inclusivas de los docentes, articulando estos esfuerzos con programas de apoyo y recursos que refuercen el respaldo institucional percibido.

Se recomienda potenciar los programas de orientación académica y personal mediante capacitaciones específicas en estrategias inclusivas, priorizando la formación de tutores docentes que integren la dimensión socioemocional en su labor de acompañamiento.

Se recomienda ampliar y fortalecer los espacios de asesoramiento interdisciplinar (psicólogos, docentes y familias) en los centros educativos de la UGEL 09, con el fin de garantizar un acompañamiento constante, accesible y orientado por principios inclusivos en la práctica pedagógica.

Se recomienda diseñar un plan sostenido de capacitaciones inclusivas para los docentes de la UGEL 09, asegurando continuidad, pertinencia temática y aplicabilidad práctica. Asimismo, se sugiere incentivar la participación mediante certificaciones, reconocimientos y la incorporación de metodologías activas que refuercen el compromiso docente con la formación continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., Barradas, U., Alcocer, M. y Fierro, N. (2024). Gestión y Formación Docente de Educación Básica en la Inclusión de Estudiantes con Capacidades Diferentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), pp. 42-50. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.524>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12390/2238>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://www.researchgate.net/publication/352157132>
- Arlett, C. et al. (2011). La Educación inclusiva en España. Clínica Jurídica “La Educación Inclusiva en España”. Instituto de Derechos Humanos. “Bartolomé de las Casas”. Universidad Carlos III de Madrid. http://www.tiempodelosderechos.es/docs/ene13/num_29.pdf
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers’ attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/o8856250210129056>
- Ayala, L. E. Q. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423-e11423. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11423
- Blanco, R. (2001). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Artículo en: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, 3. http://www.educaciónenvalores.org/IMG/pdf/Blancoatención_a_la_diversidad.pdf.
- Calderón, I. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación*, 37(2). <https://doi.org/10.14201/teri.32438>

- Calle Taype, S., y Padilla Yaranga, I. J. (2019). Actitud docente hacia los estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Juan Parra del Riego El Tambo–Huancayo 2019 [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5500>
- Castro, C. y Vásquez, K. (2022). *Apoyo organizacional percibido y compromiso organizacional en docentes de educación básica regular que utilizan herramientas virtuales en Lima Norte, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/86107>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Cid, E., Dieste, B. y Blasco Serrano, A. C. (2024). La orientación educativa y sus roles. *Aula De Encuentro*, 26(2), pp. 90-106. <https://doi.org/10.17561/ae.v26n2.9248>
- Collado Sanchis, A., Tárraga Mínguez, R., Lacruz Pérez, I., y Sanz Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://roderic.uv.es/handle/10550/76873>
- Condori Puma, L. G., y Quispe Carpio, K. E. (2020). Actitud de los docentes ante la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en IE Públicas–Paucarpata 2020 [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/11622>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- De Haro, R., Escabajal, A., y Martínez, R. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*. 3(1), 149-164.

<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>

- Díaz Salazar, A. M. (2019). La actitud docente frente a la educación inclusiva en niños del nivel inicial de la Institución Educativa Privada teniente coronel Guardia Civil “Horacio Patiño Cruzatti”, Santiago de Surco [Tesis de Bachiller]. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4f8e45ba-d02e-4a01-836b-3cf3c7125be2/content>
- Díaz, K., Palacios, L. y Borrego, C. (2024). Educación inclusiva: de las consideraciones teóricas a la praxis social. *Revista de Historia, Ciencias Humanas y pensamiento crítico*, 4(8), 152-168. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598876>
- Díaz, M. (2023). *Actitud docente hacia la inclusión educativa en profesores de tres instituciones educativas, Lima Metropolitana – 2022* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106040>
- Fajardo, S. M. N., Banegas, E. R. C., y Astudillo, H. J. T. (2018). La actitud docente frente a los estudiantes de Educación Inicial con Inclusión Educativa. *Yachana Revista Científica*, 7(3), 56-69. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/552>
- Florian, L., y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), pp. 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fuentes, D., Toscano, A., Malceda, E. Díaz, J. y Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- García, G., Jaramillo, J., Molina, M. y Acuña, M. (2025). Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: un análisis de la red bibliométrica. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14803782>
- García, P. S., y Resino, D. A. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral*.

- Cuadernos del profesorado*, 15(30), 83-83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>
- García, P. y Real, S. (2023). *Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa*. *Revista Española De Discapacidad*, 11(1), pp. 97-114.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/889>
- González, R. y Cacheiro, M. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea Ediciones.
https://www.google.com.pe/books/edition/Procesos_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_en_Ed/vhKIEAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0
- Guelac, G. y Culqui, S. (2023). *Educación inclusiva: actitudes del docente de educación básica, Chachapoyas, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]. Repositorio Institucional UNTRM.
<https://hdl.handle.net/20.500.14077/3529>
- Guzmán Huayamave, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300340
- Gutiérrez, S. y Vianey, M. (2021). Inclusão, educação inclusiva e cultura de paz em duas instituições mexicanas de ensino superior. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(2), e0240020.
<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240020>
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., y Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Huanachea, J. (2022). *Actitudes inclusivas y estrategias pedagógicas de los docentes ante la inclusión educativa del nivel primario en el distrito de Carabayllo, Lima 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.
<https://hdl.handle.net/11537/33278>

- Jury, M., Laurence, A., Cébe, S. & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. Brief research report, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Jury, M., Perrin, A., Rohmer, O. y Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Front. Educ*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kaulina, A., Voita, D., Trubina, I. y Voits, T. (2016). Children with Special Educational Needs and Their Inclusion in the Educational System: Pedagogical and Psychological Aspects. *Signum Temporis*, 8 (1), p. 37. <http://archive.sciendo.com/SIGTEM/sigtem.2016.8.issue-1/sigtem-2016-0015/sigtem-2016-0015.pdf>
- León, M., Coello, B., Palma, R., Castro, M., Carrasco, Z., Riofrío, V., Zambrano, P. y Morales, M. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- Lindner, K., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Macayo, E. R., Gil, F. G., Pastor, E., y Espinoza, R. V. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro educacional*, (35), 63-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703925>
- Marco, M^a. (2017). Assessorament per a la millora de les pràctiques educatives. Creant ponts dintre d'un centre de secundària. 1.2. Àmbits de psicopedagogia: *Revista catalana de psicopedagogia i educació*, (46). <http://ambitsaaf.cat/article/view/56>
- Martínez Ramos, M. S. (2021). Actitud docente frente a los estudiantes inclusivos de una institución educativa parroquial de la Ugel 01–Lima 2019 [Tesis de Maestría]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99580>

- Matos, J. y Crumencia, L. (2021). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la Ugel Huancayo, 2020* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/75e1597d-ef8c-4949-acdc-65f139f81d41>
- Mello, S., Varas, J., Lara, R., Vila, C., Hernández, O., Zavala, D., Gacitúa, C., Ramos, D. y Muñoz, P. y Palma, M. (2021). *Manual para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad*. Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA). <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/183798>
- Meneses-Bustios, X. (2016). Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de Lima Metropolitana [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Lima. <http://200.11.53.159/handle/ulima/3292>
- Moreno, F. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación*, 37(2). <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2021) *Discapacidad y Educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
- Orlando, C., Abreu, D., Silva, K. y Campos, K. (2015). Apoyo institucional: potencialidades e desafíos. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*, 6(1), p. 649. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5556140>
- Pérez, L., Pérez, R., y Seca, M. (2023). *Metodología de la investigación científica*. Maipue. <https://www.researchgate.net/publication/370048989>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-

106.

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2518>

Ruiz, C. y Valenzuela, M. (2022). *Metodología de la investigación*. Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo (UNAT). <https://doi.org/10.56224/EdiUnat.4>

Salvatierra, S. (2020). *Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y la inclusión educativa en institución educativas públicas de Lima – 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49904>

Sanahuja, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 403–429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>

Sánchez, C. (2021). *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. Editorial UNED. https://www.google.com.pe/books/edition/La_Inclusi%C3%B3n_Educativa_como_proceso_en/5e8_EAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0

Scott, W. (2001). *Institutions and organizations* (2nd ed.). Sage Publications.

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115

Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), p.83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>

Tenback, C., de Boer, A. y Bijstra, J. (2024). The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. *BJSE*

nasen Helping Everyone Achieve. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>

UNESCO (2020) *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo*.

<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con>

Uvidia, L. y Cejas, M. (2024) Clima Organizacional: Factor Estratégico para el Desempeño Profesional de los Docentes que Laboran en el Dpto. de Ciencias Económicas Administrativas y del Comercio, Universidad de las Fuerzas Armadas, Sede Latacunga. *Revista de investigación Sigma*, 11(02).

<https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/Sigma/article/view/3747>

Yang, C., Wang, T., & Xiu, Q. (2025). Towards a Sustainable Future in Education: A Systematic Review and Framework for Inclusive Education. *Sustainability*, 17(9), e3837.

<https://doi.org/10.3390/su17093837>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE(S) Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>Problema general: ¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con el apoyo institucional percibido en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p>	<p>Hipótesis general: Existe una relación significativa entre la actitud docente inclusiva y el apoyo institucional percibido en los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p>	<p>Variable 1: Actitud docente</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afectivas - Cognitivas - Conductuales <p>Variable 2: Apoyo institucional</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientación - Asesoramiento - Capacitaciones 	<p>Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica Nivel: Correlacional Diseño: No experimental Población y muestra:</p> <p>Técnicas e instrumentos: Encuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Actitudes como constructo mental global - Cuestionario de Apoyo Socia <p>Técnicas de análisis de datos y procesamiento de datos: Análisis estadístico descriptivo y</p>
<p>Problemas específicos: ¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con la orientación percibida en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?</p> <p>¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con el asesoramiento percibido en, los estudiantes de la</p>	<p>Objetivos específicos: Determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y la orientación percibida en la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p> <p>Determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos</p>	<p>Hipótesis específicas: Existe relación significativa entre la actitud docente inclusiva y la orientación percibida en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p> <p>Existe relación significativa entre la actitud docente inclusiva y el asesoramiento percibido en, los</p>		

<p>UGEL 09 – Huaura, 2025?</p> <p>¿De qué manera se relaciona la actitud docente inclusiva con las capacitaciones percibidas en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025?</p>	<p>inclusivos y el asesoramiento percibido en la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p> <p>Determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y las capacitaciones percibidas en la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p>	<p>estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p> <p>Existe relación significativa entre la actitud docente inclusiva y las capacitaciones percibidas en, los estudiantes de la UGEL 09 – Huaura, 2025.</p>		<p>análisis estadístico inferencial</p> <p>Procesamiento de datos mediante Excel y SPSS V.26</p>
--	--	--	--	--

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Ficha técnica de Actitud docente adaptado de Bustios (2016)

Elemento	Descripción
Nombre del instrumento	Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa (EAPI)
Autor	Ximena Meneses Bustios (2016)
Procedencia	Huaura
Población objetivo	Docentes de instituciones educativas
Ámbito de aplicación	Individual y colectiva
Duración de aplicación	15 a 20 minutos
Materiales necesarios	Cuadernillo de preguntas
Número de ítems originales	42 ítems
Número de ítems adaptados	21 ítems
Finalidad	Evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes
Tipo de respuesta	Escala Likert de 5 puntos
Criterios de calificación	TA = Totalmente de acuerdo (5) A = De acuerdo (4) N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) D = En desacuerdo (2) TD = Totalmente en desacuerdo (1)
Baremación	Actitud negativa(21-48) Actitud ambivalente (49-76) Actitud Muy Positiva (77-105)
Muestra	Muestra de 50 docentes
Validez original	Validez de contenido (V de Aiken = 0.94, $p < .05$)
Confiabilidad original	$\alpha=0.9$

Ficha técnica de apoyo institucional adaptado de Salvatierra (2020)

Elemento	Descripción
Nombre del instrumento	Cuestionario de Actitud docente inclusiva
Autor original	Virginia Mautino Soria (2018)
Autor adaptado	Shirley Jackeline Salvatierra Solano (2020)
Procedencia	Lima
Población objetivo	Docentes de instituciones educativas
Ámbito de aplicación	Individual y colectiva
Duración de aplicación	20 min
Materiales necesarios	Cuadernillo de preguntas
Número de ítems originales	22 ítems
Número de ítems adaptados	12 ítems
Finalidad	Evaluar el apoyo social a los docentes hacia la inclusión de estudiantes
Tipo de respuesta	Escala Likert de 5 puntos
Criterios de calificación	Si: 3 A veces: 2 1: No
Baremación	Bajo (12-27) Medio (28-43) Alto (44-60)
Muestra	Muestra de 50 docentes
Validez original	Validez de contenido (V de Aiken = 0.90, $p < .05$)
Confiabilidad original	$\alpha=0.944$

Cuestionario de Actitud docente inclusiva

Este instrumento está diseñado para valorar las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa.

Se utilizará el término estudiantes con discapacidad para referirse a estudiantes que presentan discapacidad intelectual, física y/o sensorial, o trastornos del espectro autista.

INSTRUCCIONES:

Por favor, lea atentamente cada frase y marque con una equis (X) el recuadro bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos, pensamientos y conductas.

Claves:

Si: 3

A veces: 2

1: No

Ítems	Si	No	A veces
1. Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para incluir adecuadamente a los estudiantes inclusivos			
2. Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante inclusivos.			
3. La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.			
4. Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.			
5. La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.			
6. Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.			
7. Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.			
8. Me siento poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.			
9. Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.			
10. Los estudiantes con discapacidad tienen derecho a recibir educación en igualdad de condiciones en un aula regular.			

11. Los estudiantes inclusivos alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades sociales en una clase regular que en la clase de un Centro de Educación Básica Especial.			
12. La inclusión educativa promueve la formación de estudiantes más solidarios que favorecen una sociedad más empática.			
13. Adaptaría las actividades de la clase regular para que puedan realizarlas los estudiantes con discapacidad.			
14. La inclusión educativa mejora las habilidades sociales de los estudiantes regulares.			
15. Los estudiantes con discapacidad pueden lograr un mejor desarrollo académico en un aula regular que en una clase de un Centro de Educación Básica Especial.			
16. Adaptaría la infraestructura del aula para facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades académicas.			
17. La presencia de un estudiante con discapacidad en un aula regular puede desorganizar la clase y dificultar el proceso de enseñanza.			
18. Me agradaría realizar ajustes metodológicos en la clase regular para adaptarla mejor a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.			
19. Promovería la participación activa en clase de los estudiantes con discapacidad, brindándoles oportunidades para interactuar con sus compañeros.			
20. Felicitaría a los estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan por terminar las actividades de clase.			
21. Los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad mantienen una relación de mutuo respeto y colaboración dentro del aula.			
22. El Docente propicia actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.			

Cuestionario de Apoyo Social

Marque la alternativa que considera correcta

N	AV	CS
No	A veces	Si

Ítems	SI	NO	A VECES
1. ¿Considera usted que el personal administrativo realiza funciones de apoyo inclusivo en su Institución Educativa?			
2. ¿Considera usted que el personal brinda acompañamiento y apoyo en los procesos de adaptación curricular para los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			
3. ¿Considera usted que el personal tiene información actualizada sobre el informe psicopedagógico de los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			
4. ¿Considera usted que el personal tiene información clara sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			
5. ¿Considera usted que el personal proporciona información sobre el uso de recursos didácticos enfocados en la atención a los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			
6. ¿Considera usted que el personal tiene información actualizada sobre el POI del estudiante inclusivo en su Institución Educativa?			
7. ¿Considera usted que el personal utiliza el POI para orientar y evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			
8. ¿Considera usted que el personal tiene información sobre cómo los estudiantes inclusivos responden a las adaptaciones curriculares en su Institución Educativa?			
9. ¿Considera usted que el personal realiza un seguimiento constante de las adaptaciones curriculares necesarias para orientar a los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			
10. ¿Considera usted que el personal efectúa asesoramiento sobre las adaptaciones curriculares teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			

11. ¿Considera usted que el personal utiliza herramientas como videollamadas o llamadas para proporcionar directrices y capacitar sobre temas relacionados con la inclusión educativa de los estudiantes inclusivos?			
12. ¿Considera usted que el personal organiza videoconferencias tripartitas (profesor, estudiante y personal de apoyo) para capacitar sobre temas relacionados con los estudiantes inclusivos en su Institución Educativa?			

Anexo 3. Ficha de validación de instrumentos de medición

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

Nombre del Experto:

II. ASPECTOS QUE VALIDAR EN EL INSTRUMENTO:

Aspectos Para Evaluar	Descripción:	Evaluación Cumple/ No cumple	Preguntas por corregir
1. Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	SI CUMPLE	
2. Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	SI CUMPLE	
3. Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	SI CUMPLE	
4. Organización	Existe una Organización lógica y sintáctica en el cuestionario	SI CUMPLE	
5. Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	SI CUMPLE	
6. Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	SI CUMPLE	
7. Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	SI CUMPLE	
8. Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	SI CUMPLE	
9. Estructura	La estructura del Cuestionario responde a las preguntas de la investigación	SI CUMPLE	
10. Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	SI CUMPLE	

III. OBSERVACIONES GENERALES



Edwina Renzo Guillermo Geronimo
PSICÓLOGO

Apellidos y Nombres del validador: GUILLERMO GERONIMO EDWIN RENZO
 Grado académico: LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
 N°. DNI: 47715811

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación:

Nombre del Experto:

II. ASPECTOS QUE VALIDAR EN EL INSTRUMENTO:

Aspectos Para Evaluar	Descripción:	Evaluación Cumple/ No cumple	Preguntas por corregir
1. Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si Cumple	
2. Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si Cumple	
3. Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si Cumple	
4. Organización	Existe una Organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si Cumple	
5. Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si Cumple	
6. Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si Cumple	
7. Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si Cumple	
8. Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si Cumple	
9. Estructura	La estructura del Cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10. Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple.	

III. OBSERVACIONES GENERALES

ANTAURCO NARVAJA YILMA ELIZABETH

Apellidos y Nombres del validador:

Grado académico:

N°. DNI: 15857846



 Elizabeth Antaurco Narvaja
 PSICÓLOGA
 C.P.P. 40839

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

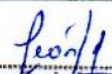
Título de la Investigación:

Nombre del Experto:

II. ASPECTOS QUE VALIDAR EN EL INSTRUMENTO:

Aspectos Para Evaluar	Descripción:	Evaluación Cumple/ No cumple	Preguntas por corregir
1. Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2. Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si Cumple	
3. Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si Cumple	
4. Organización	Existe una Organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si Cumple	
5. Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si Cumple	
6. Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si Cumple	
7. Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si Cumple	
8. Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si Cumple	
9. Estructura	La estructura del Cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si Cumple	
10. Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si Cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES


 Stefany Paola León García
 Lic. en Psicología
 CPs.P N° 44849

Apellidos y Nombres del validador: León García Stefany Paola
 Grado académico: licenciada en Psicología
 N°. DNI: 46909431

Anexo 4: Base de datos

Actitud docente

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	1	1	2	1	3	2	1	2	2	1	2	3	1	2	1	3	2	2	2	1
3	3	2	2	3	2	2	3	1	1	3	2	3	1	1	1	1	2	1	3	3	2
2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	3	1	3	3	1	3	2	1
2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	3	1	1	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1
2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	2	1	2	2	3
2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	3	3	2	3	2	2	2
1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	3	2	1	1	1	2
2	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1
2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	1	2	2	2	3
2	2	2	3	2	2	1	2	3	1	2	2	2	3	1	1	3	2	1	3	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2
1	1	2	2	1	2	2	1	1	3	3	2	1	2	1	3	2	1	3	1	1	2
1	1	2	2	1	2	3	1	2	1	1	2	1	3	2	2	3	1	2	3	1	2
2	2	3	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	2	1	1	1	3	1	2	2	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2	2	2
1	1	3	3	1	3	2	3	3	1	1	3	1	2	2	2	1	2	2	1	1	3
1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	3	1	2	1	2	2	2	1	1
1	1	3	3	1	3	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3
1	1	3	3	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	2	2	1	2	1	1	3
2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	3	2	3	2	2
2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3	1	2	2	3
2	2	1	1	2	1	3	2	1	3	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	2	3	1	2	1	3	3
3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	1

2	2	1	1	2	1	1	2	2	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1
2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	1	1	1	1	3	2	2
3	3	1	1	3	1	2	3	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	2	3	1
1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	2	3	2	2	1	2	1	1	1
2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2
3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	1	2	3	1	1	3	2
3	3	2	3	3	2	1	3	3	1	3	2	3	2	1	1	2	2	1	2	3	2
2	1	3	3	3	2	2	1	2	2	2	3	1	2	3	3	1	2	2	3	3	2
1	1	2	3	2	3	2	1	1	3	1	1	1	3	2	1	2	2	3	2	2	3
3	2	3	1	1	2	3	2	3	1	3	1	2	3	1	1	3	2	3	3	1	2
1	1	1	2	1	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	2	2	1	1	2	1	3
2	3	2	1	2	1	3	3	2	1	3	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1
1	2	1	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	2	1	3	3	3
3	3	1	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	2	1
3	1	2	3	2	2	1	3	2	1	3	2	1	1	3	3	2	2	2	1	2	2
1	3	3	2	3	2	1	3	1	3	1	2	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2
2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	2	2	1	2	3	3	3	2	2	3	1	2
2	1	2	2	2	3	1	1	1	3	2	1	1	3	3	1	3	3	1	2	2	3
1	1	3	2	1	2	1	1	3	3	1	3	1	2	2	2	2	3	1	1	1	2
1	2	3	2	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	1	1	3	1	1	1	2	3
2	3	1	3	1	2	3	1	3	3	2	2	1	3	1	3	2	2	2	1	1	2
3	2	1	1	1	1	3	2	3	2	3	1	2	1	3	3	2	3	1	2	1	1
2	1	1	3	1	2	3	1	2	2	2	3	1	3	2	2	2	1	1	3	1	2

Apoyo social

Orientación					Asesoramiento					Capacitaciones	
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
3	2	1	2	2	1	2	1	3	2	1	2
2	3	1	3	1	1	3	2	2	3	2	1
1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2
3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
1	1	3	1	2	3	1	1	1	1	1	2
2	2	1	2	2	3	2	3	2	2	2	1
1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2
2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1
2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
1	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	2
2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1
3	1	2	1	3	2	1	2	3	1	1	2
1	2	3	2	3	1	2	1	1	2	1	1
2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	1
2	1	3	1	1	2	1	3	2	1	2	1
3	1	3	1	2	1	1	2	3	1	2	2
2	1	1	1	1	1	1	3	2	1	2	2
1	1	3	1	2	3	1	3	1	1	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
3	2	1	2	2	1	2	1	3	2	1	2
3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2
1	3	1	3	2	3	3	1	1	3	2	2

1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
2	3	3	3	1	3	3	1	2	3	2	2
2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2
3	1	3	1	1	3	1	1	2	1	2	1
3	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2
2	3	3	3	2	1	3	2	2	3	2	1
1	3	3	3	2	1	3	2	1	3	1	1
2	1	2	2	3	3	3	2	2	1	2	1
2	1	1	1	2	2	2	3	2	1	1	2
3	2	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2
3	1	3	1	1	3	2	3	3	2	1	2
3	3	2	2	3	3	2	1	3	3	2	1
3	2	2	1	1	2	3	3	3	2	2	2
3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	2
1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	1	2
1	3	1	1	1	1	3	2	1	3	2	2
3	1	1	2	3	3	1	2	3	1	2	1
1	1	1	2	2	3	2	3	1	1	2	3
1	1	3	1	2	2	1	2	1	1	2	2
3	2	3	1	1	1	2	3	3	2	1	1
3	1	3	2	1	1	1	2	3	1	3	3
3	2	3	3	2	3	1	1	3	2	3	2
3	1	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2

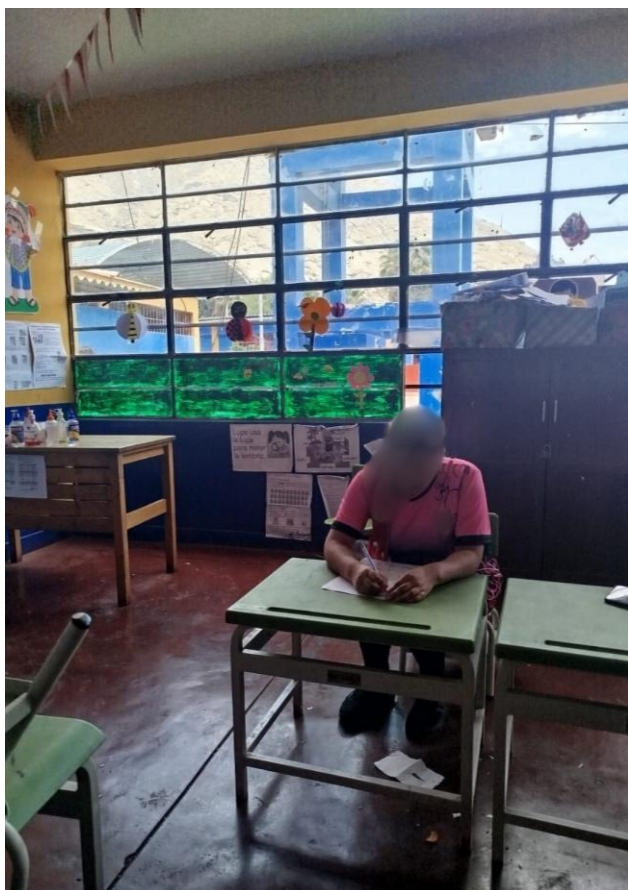
Anexo 5: Evidencia fotográfica



E.F. N° 1: Recolección de datos junto al docente en la institución educativa



E.F. N° 2: Recolección de datos junto al docente en la institución educativa



E.F. N° 3: Recolección de datos con el docente en la institución educativa



E.F. N° 4: Recolección de datos junto al docente en la institución educativa



E.F. N° 5: Recolección de datos junto al docente en la institución educativa



E.F. N° 6: Recolección de datos junto al docente en la institución educativa



E.F. N° 7: Recolección de datos junto al docente en la institución educativa

EVIDENCIA DOCUMENTARIA

CARTA DE PRESENTACION



CARTA DE PRESENTACIÓN

El Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Ica, que suscribe

Hace Constar:

Que, **MUÑOZ TOLEDO, Nilda Edith** identificada con código de estudiante **0015598697** del Programa Académico de **PSICOLOGÍA**, quien viene desarrollando la tesis denominada: **"ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA Y SU RELACIÓN CON EL APOYO INSTITUCIONAL PERCIBIDO EN, ESTUDIANTES DE LA UGEL 09 – HUAURA, 2025."**

Se expide el presente documento, a fin de que el encargado, tenga a bien autorizar a la estudiante en mención, a recoger los datos y aplicar su instrumento para su investigación, comprometiéndose a actuar con respeto y transparencia dentro de ella, así como a entregar una copia de la investigación cuando esté finalmente sustentada y aprobada, para los fines que se estimen necesarios.

Chincha Alta, 16 de Julio del 2025



Mag. Jose Yomi Perez Gomez
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA



ALBERTO LÓPEZ BARRAL
DIRECTOR



SOLICITUD AL COLEGIO

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

SOLICITO: AUTORIZACION PARA RECOLECCION DE DATOS

Señor (a):

HECTOR LUCAS MARZAL

DIRECTOR I.E. N° 20351 "JESÚS ELÍAS PINCE JORDÁN"

NILDA MUÑOZ TOLEDO, identificada con DNI 15598697, estudiante del Programa Académico de Psicología de la Universidad Autónoma de ICA, con todo respeto me presento y expongo:

Me encuentro realizando la Tesis denominada: "ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA Y SU RELACIÓN CON EL APOYO INSTITUCIONAL PERCIBIDO EN ESTUDIANTES DE LA UGEL 09-HUAURA 2025"; para tal fin necesito llevar a cabo una recolección de datos y aplicación de un instrumento a los docentes para desarrollar dicha investigación.

POR LO EXPUESTO:

SOLICITO autorizar la aplicación de dicho instrumento en el centro educativo que usted dignamente dirige.

Es gracia que espero alcanzar de Usted.



[Handwritten signature]
HECTOR ALBERTO LUCAS MARZAL
DIRECTOR

[Handwritten signature]

.....
Nilda Muñoz Toledo
DNI 15598697

RESPUESTA

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

Sayán, 13 de agosto del 2025

OFICIO N° 173 -2025-IEEIJ-D

Señora:

NILDA EDITH MUÑOZ TOLEDO

Estudiante del Programa Académico de Psicología

Universidad Autónoma de Ica

Presente -

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a Usted para hacerle llegar mis cordiales saludos a la vez que le comunico que habiendo recibido su documento de fecha 11 de agosto del 2025 en donde solicita autorización para llevar a cabo una recolección de datos, tengo a bien manifestarle la aceptación correspondiente.

Sin otro particular, me despido de Usted.

Atentamente,

I.E. 20351 Elias Ipince Jordán



Lic. Héctor Alberto Lucas Marzal

Director

CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APOYO
INSTITUCIONAL PERCIBIDO; EN ESTUDIANTES DE LA UGEL 09-HUAURA
2025”

Institución : Universidad Autónoma de Ica.

Responsables : Muñoz Toledo Nilda Edith
Estudiante del programa académico de **Psicología**

Objetivo de la investigación: Por la presente lo estamos invitando a participar de la investigación que tiene como finalidad determinar la relación entre las actitudes de los docentes frente a los educandos inclusivos y el apoyo institucional percibido; resolviendo dos cuestionarios, los cuales serán respondidos de forma anónima.

Procedimiento: Si acepta ser participe de este estudio, usted deberá llenar el cuestionario denominado “ACTITUD DOCENTE INCLUSIVA”, de 21 ítems, y el cuestionario de “APOYO INSTITUCIONAL” de 12 ítems, los cuales deberán ser resueltos en un tiempo de 30 minutos, dichos cuestionarios serán entregados de manera física.

Confidencialidad de la información: El manejo de la información es a través de códigos asignados a cada participante, por ello, la responsable de la investigación garantiza que se respetará el derecho de confidencialidad e identidad de cada uno de los participantes, no mostrándose datos que permitan la identificación de las personas que formaron parte de la muestra de estudio.

Consentimiento: Yo, en pleno uso de mis facultades mentales y comprensivas, he leído la información suministrada por la Investigadora, y acepto, voluntariamente, participar del estudio, habiéndome informado sobre el propósito de la investigación, así mismo, autorizo la toma de fotos (evidencia fotográfica), durante la resolución del instrumento de recolección de datos.

Huacho, 5 de agosto de 2025

Firma: DNI.....
Apellidos y nombres:

Anexo 6: Informe de Turnitin al 28% de similitud






20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

- 17%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 13%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Fuentes principales

- 17% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 13% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet		
		docplayer.es	7%
2	Internet		
		repositorio.autonomaedica.edu.pe	3%
3	Internet		
		repositorio.ulvr.edu.ec	1%
4	Internet		
		repositorio.ucv.edu.pe	1%
5	Internet		
		hdl.handle.net	1%
6	Internet		
		repositorio.unh.edu.pe	<1%
7	Internet		
		repositorio.unac.edu.pe	<1%
8	Internet		
		www.repositorio.autonomaedica.edu.pe	<1%
9	Trabajos entregados		
		Escuela de Educacion Superior Pedagogica Publica Chimbote on 2024-10-28	<1%
10	Trabajos entregados		
		Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2022-05-16	<1%
11	Trabajos entregados		
		Universidad Cesar Vallejo on 2024-06-04	<1%

12	Trabajos entregados	Universidad Abierta para Adultos on 2024-05-22	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad César Vallejo on 2024-12-01	<1%
14	Trabajos entregados	unla on 2025-07-10	<1%
15	Trabajos entregados	Half Hollow Hills Central School District on 2022-07-15	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad Ricardo Palma on 2024-09-11	<1%
17	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-05	<1%
18	Trabajos entregados	PREGRADO on 2025-10-03	<1%
19	Trabajos entregados	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2025-01-04	<1%
20	Internet	repositorio.uss.edu.pe	<1%
21	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-01	<1%
22	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-03	<1%
23	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-04	<1%
24	Trabajos entregados	Universidad Autónoma de Ica on 2023-01-11	<1%
25	Trabajos entregados	Universidad Inca Garcilaso de la Vega on 2025-05-23	<1%

26	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-07-21	<1%
27	Trabajos entregados	Universidad Abierta para Adultos on 2024-06-14	<1%
28	Trabajos entregados	Universidad Autónoma de Ica on 2023-01-12	<1%
29	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2024-12-11	<1%
30	Internet	vdocuments.site	<1%
31	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-10	<1%
32	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2024-08-09	<1%
33	Internet	repositorio.autonoma.edu.pe	<1%
34	Internet	repositorio.uwlener.edu.pe	<1%
35	Publicación	Guillermo Kensel Paucar Soto. "Impacto de la gestión municipal en el desarrollo r...	<1%
36	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-08-22	<1%
37	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-12	<1%
38	Trabajos entregados	Universidad Autónoma de Ica on 2024-01-30	<1%
39	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-07-12	<1%

40	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
41	Internet	repositorio.upp.edu.pe	<1%
42	Internet	repository.unab.edu.co	<1%
43	Internet	www.cedid.es	<1%