



FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA SALUD

Carrera de Psicología

**“PERCEPCIÓN Y ACTITUDES HACIA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES
EN UN CENTRO ESCOLAR DE TRUJILLO,
2025”**

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autor:

Brenda Estefany Vera Zurita

Asesor:

Mg. Lorena Maribel Frias Saavedra

<https://orcid.org/0000-0002-6000-8640>

Trujillo - Perú

2025

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	Janeth Imelda Suarez Pasco
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	Tania Carmela Lip Marin De Salazar
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	Lorena Maribel Frias Saavedra
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud

15% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía

Fuentes principales

- 14%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 8%  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.

Dedicatoria

A mi querida madre Celsa, por su gran amor incondicional y su inquebrantable fe. Por ser mi motor y motivo. Tu amor, dedicación y enseñanzas me han guiado siempre para ser la persona que ahora soy.

A mi padre Guillermo, por su sacrificio, su resiliencia y apoyo. Gracias por creer en mí y por enseñarme a perseverar.

A mi hermana Cristhin, por ser mi soporte en todo momento. Por estar siempre allí para mí. Y a mi compañero de vida Hilvio, por su amor, su apoyo, y compromiso en cada parte de este proceso. Siendo mi sostén y complemento.

Sin el apoyo de cada uno de ustedes no hubiera sido llegar hasta aquí. Este logro es tanto mío como de ustedes.

Agradecimiento

En especial a Dios, por dame la vida y también la salud, además permitirme
alcanzar este logro muy significativo.

A mi asesora Mg. Lorena Maribel Frías Saavedra, por su guía a lo largo de todo
este proceso, su valiosa experiencia y dedicación. Sus consejos y sugerencias fueron
claves para lograr esta investigación.

A Hilvio Huaylla Salazar por su apoyo. Su guía experta y motivación constante
fueron fundamentales a lo largo de todo este proceso de investigación.

A mi familia, por sus motivaciones, su sacrificio y apoyo. Su comprensión y
amor me dieron la fuerza y la motivación para alcanzar este logro.

A todos los que fueron partícipes en esta investigación, por su tiempo, su
colaboración y disposición. Su aporte fue fundamental para el logro de este trabajo.

¡A todos, muchas gracias!

Tabla de contenidos

Dedicatoria.....	4
Agradecimiento.....	5
Índice de tablas	8
Resumen	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	33
CAPÍTULO III: RESULTADOS	43
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS	58
ANEXOS	61

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Correlación entre las variables Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	43
Tabla 2 <i>Correlación entre la dimensión “bases de inclusión” y la variable actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	44
Tabla 3 <i>Correlación entre la dimensión “formación y recursos” y la variable actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	45
Tabla 4 <i>Correlación entre la dimensión “apoyos personales” y la variable actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	46
Tabla 5 <i>Correlación entre la variable percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	47
Tabla 6 <i>Correlación entre la variable percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	48
Tabla 7 <i>Correlación entre la variable percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo</i>	49
Tabla 8 <i>Matriz de consistencia</i>	61
Tabla 9 <i>Operacionalización de variables</i>	62
Tabla 10 <i>Cuadro de validación de la variable percepción</i>	71
Tabla 11 <i>Cuadro de validación de la variable actitudes</i>	72
Tabla 12 <i>Frecuencia de distribución de género y nivel educativo docente</i>	73
Tabla 13 <i>Medias estadísticas de variables y dimensiones</i>	73
Tabla 14 <i>Frecuencia entre la formación específica y estudiantes con inclusión</i>	74

Resumen

El principal propósito investigativo fue establecer la relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de docentes en un centro escolar en Trujillo. Clasificándose la metodología como básica, de carácter cuantitativo, tipo correlacional y de carácter no experimental, transversal. El conjunto muestral definido por 109 docentes, hombres y mujeres, edades entre 28 y 55 años. En la recogida de datos se administraron dos instrumentos, uno por variable de estudio, validados por tres jueces expertos. Los instrumentos incluyeron: la escala “Percepciones del profesorado acerca de la inclusión” adaptado por Chiner (2011) y el test “Actitud docente” adaptado por Beatriz y Eulalia (2024). Los resultados se analizaron por correlación de Pearson, con valor “r” de .512 entre percepción y actitudes reflejando correlación fuerte y positiva; “r” de .467 entre “bases de inclusión” y actitudes; “r” de .434 entre “formación y recursos” y actitudes; “r” de .457 entre “apoyos personales” y actitudes; “r” de .365 entre percepción y “actitudes cognitivas”; “r” de .389 entre percepción y “actitudes afectivas” y “r” de .374 entre percepción y “actitudes conductuales” reflejando en todas correlación moderada y positiva. Confirmándose las hipótesis alternativas y demostrando interrelación significativa entre percepción y actitud frente a la inclusión escolar.

Palabras Claves: Actitudes, inclusión, necesidades educativas particulares, percepciones

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

Una educación de calidad debe ser algo primordial en el cual todos los miembros de una sociedad deben tener acceso. Más allá de impartir conocimientos, desempeña un rol fundamental en la formación personal de los individuos, fomentando el pensamiento crítico y permitiendo su participación significativa dentro del tejido social. En este sentido, la educación sirve no sólo como herramienta de desarrollo personal sino también como mecanismo de inclusión y cohesión social (Zamora, 2021).

En 2024, la UNESCO, en colaboración con el Banco Mundial y otras entidades internacionales, convocó la Reunión Mundial sobre Educación para analizar los avances ejecutados por los diversos países en relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Durante esta reunión, se reafirmó una visión compartida del sector educativo: garantizando un nivel de educación digna e igualitaria, promoviendo oportunidades de aprendizajes en los diferentes eslabones. La declaración enfatizó que la educación inclusiva debe apuntar a maximizar la presencia de los escolares, mejorar la comunicación activa y fortalecer los resultados del aprendizaje para cada alumno, independientemente de su contexto o condición (UNESCO, 2024).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las necesidades educativas especiales pueden surgir de una variedad de condiciones, incluidos factores físicos, neurológicos, psicológicos, emocionales, conductuales o sociales. La organización resaltada que alrededor de 150 millones de niños a nivel global presentan alguna discapacidad, y una porción importante de ellos requiere apoyo educativo especializado. De manera alarmante, se estima que casi el 20% de estos niños siguen excluidos de los sistemas educativos formales, lo que refleja

brechas persistentes en accesibilidad e inclusión en los marcos educativos globales (UNESCO, 2024).

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se prevé que cerca de 240 millones de niños presentan alguna condición de discapacidad a lo largo de todo el planeta, lo que representa aproximadamente uno de cada diez estudiantes. Esta población enfrenta disparidades significativas en varias dimensiones de bienestar. Los datos revelan que los niños con discapacidad son: 24% menos probabilidades de recibir servicios de atención médica oportunos, 34% más de probabilidades de experimentar un crecimiento atrofiado, 53% más susceptible a infecciones respiratorias, 51% más propensos a reportar sentimientos de infelicidad, y 40% más de probabilidades de sufrir discriminación. Estas estadísticas subrayan la necesidad apremiante de políticas inclusivas e intervenciones específicas para garantizar el acceso equitativo a los servicios médicos, educativos y de protección para los niños con discapacidad.

En El Salvador, según Pérez (2022), la discapacidad todavía se percibe principalmente como una limitación, que refuerza las barreras estructurales y de actitud, particularmente dentro del sistema educativo. Si bien existen marcos legales y políticas públicas para fomentar la inclusión, su impacto ha sido insuficiente debido a factores socioculturales subyacentes, en particular las percepciones y actitudes de los educadores. Según el Consejo Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONAPAID) de El Salvador, las personas con discapacidad continúan exhibiendo bajos niveles de educación formal: en promedio, alcanzan sólo el cuarto grado en las zonas rurales y el quinto grado en contextos urbanos. Esta realidad evidencia la ausencia de medidas efectivas para una inclusión educativa significativa. Los docentes asumen un rol importante en la creación de entornos inclusivos. Sus perspectivas pueden permitir o

dificultar la participación de estudiantes con discapacidad. Actualmente coexisten dos paradigmas principales: uno centrado en la rehabilitación y la dependencia, y otro centrado en la autonomía y el empoderamiento. Sin embargo, en muchos entornos, la visión tradicional de la discapacidad basada en el déficit sigue siendo dominante. Para que la educación inclusiva realmente arraigue, es esencial desafiar y transformar la mentalidad de los educadores. Fomentar la equidad requiere no sólo una reforma política sino también un cambio pedagógico y cultural hacia un modelo educativo que sea genuinamente accesible y respetuoso de la diversidad.

Dentro del enfoque peruano, la escolarización inclusiva de estudiantes con necesidades educativas particulares ha sido reconocida como una prioridad nacional. Sin embargo, sigue siendo un desafío importante para el sistema educativo, aún con la presencia de marcos legales y políticas públicas que promueven la inclusión. Ricardo Cuenca, ex ministro de Educación y experto en política educativa, identifica tres barreras críticas que persisten dentro del sistema: la falta de capacitación y desarrollo profesional docente, la asignación limitada, la carencia de recursos suficientes y la carencia de planes educativos adecuados que permitan responder a los diversos requerimientos de los estudiantes inclusivos. Además, la Defensoría del Pueblo reporta un claro indicador de exclusión estructural: sólo el 0,7% de las instituciones educativas a nivel nacional son físicamente accesibles para estudiantes con discapacidad. Esta estadística resalta la necesidad urgente de ir más allá del discurso normativo e implementar reformas sistémicas tangibles que permitan el acceso equitativo, la participación y las oportunidades de adquirir conocimiento, especialmente para escolares inclusivos que requieren de apoyo académico diferenciado (Defensoría del Pueblo, 2019).

Según Apaza (2018) en Perú, diversas barreras estructurales y sistémicas continúan obstruyendo la aplicación efectiva de una formación equitativa y de calidad. Entre los desafíos más persistentes se encuentran la falta de infraestructura adecuada en las escuelas, la escasez de materiales educativos apropiados y accesibles y la limitada capacitación y preparación del personal docente para abordar las diversas necesidades de aprendizaje. Datos empíricos de estudios recientes revelan datos significativos, donde cerca del 15% de los peruanos viven con algún tipo de discapacidad, y el 5,2% de este grupo presenta discapacidad intelectual. Es alarmante que alrededor del 25% de las personas en edad escolar con necesidades educativas especiales (NEE) sigan excluidas de un sistema educativo inclusivo, lo que refleja una brecha significativa en cobertura y equidad. Además, para aquellos con NEE que forman parte del sistema educativo, más del 90% se concentra en los niveles de educación básica, lo que sugiere oportunidades limitadas de continuidad en etapas educativas superiores o especializadas. Este escenario subraya la necesidad urgente de reformas integrales que aborden tanto el acceso como la calidad a la formación, y al mismo tiempo fomenten una cultura inclusiva que brinde soporte al aprendizaje para todos los educandos.

Según los resultados mostrados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) el 2019, resultado del Censo Nacional 2017, un total de 3 209 261 personas en el Perú presentan alguna condición de discapacidad. Esta cifra representa una porción importante de la población que experimenta limitaciones o dificultades permanentes que limitan o dificultan la realización de sus actividades diarias. De este total, el 57% son mujeres y el 43% son hombres. A pesar de la magnitud de este grupo demográfico, solo el 21% de ciudadanos discapacitados tienen la oportunidad de acceder a servicios educativos del país, lo que evidencia una desigualdad importante en la

educación inclusiva. Al desagregar la asistencia escolar por nivel, los datos revelan que apenas el 44% del segmento infantil y adolescente con discapacidad están matriculados en la escuela, solo un 8% asiste a la educación primaria y el 44% accede a la educación secundaria. Sin embargo, el INEI también informó avances modestos en la inclusión educativa. Entre los períodos evaluados, hubo un aumento del 8% en la matrícula de personas con discapacidad en los niveles inicial y primario, y un aumento del 10% en el nivel secundario. Si bien estos avances son dignos de mención, siguen siendo insuficientes para cerrar la brecha de inclusión más amplia, lo que refuerza la necesidad de políticas más integrales y sostenidas que garanticen la posibilidad de una educación equitativa en todos los eslabones académicos de los escolares (INEI, 2019).

Según datos del Ministerio de Educación de Perú, el Censo Educativo 2022 registró una matrícula total de 9 412 823 estudiantes en todo el país. De ellos, 1 695 425 estudiantes estaban matriculados en el nivel primario, mientras que 3 771 424 cursaban la educación secundaria. Dentro de esta población estudiantil, se identificó que más de 700 000 personas entre 0 y 29 años tenían algún tipo de discapacidad. Sin embargo, sólo alrededor del 40% de ellos logra completar sus estudios, lo que revela desafíos importantes para establecer la continuidad educativa de estudiantes con discapacidad. Además, el censo destaca una limitación estructural preocupante: sólo aproximadamente el 1% de las instituciones educativas están equipadas para fortalecer el apoyo a estudiantes discapacitados. Esto refleja una persistente brecha de infraestructura en la búsqueda de una educación inclusiva. Un hallazgo adicional relevante es que sólo 26,866 estudiantes con discapacidad están matriculados en programas de Educación Básica Especial (EBE) específicamente diseñados por el MINEDU. Por lo tanto, la mayoría de los escolares con alguna condición de discapacidad están integrados en sistemas

educativos regulares, a menudo sin el apoyo especializado que puedan necesitar. Finalmente, los datos muestran que la mayor concentración de estudiantes con alguna condición discapacitante se encuentra en escuelas públicas, particularmente en las ubicadas en áreas urbanas. Esta problemática subraya la necesidad de políticas más sólidas que refuercen las prácticas inclusivas y brinden un apoyo adecuado tanto en infraestructura como en capacidad docente en todo el sistema educativo nacional (Ministerio de Educación, 2023).

Para Vega & Rivera (2022) el sistema educativo peruano enfrenta la necesidad de una reestructuración urgente, particularmente el sector escolar con necesidades educativas particulares. La educación inclusiva, como paradigma transformador, tiene la finalidad de ofrecer igualdad de acceso y de colaboración de los educandos mediante la eliminación de barreras discriminatorias. Sin embargo, el modelo educativo convencional no ha podido garantizar plenamente este derecho. De hecho, persiste una brecha persistente entre las escuelas inclusivas (que adaptan sus estructuras, metodologías y cultura a las necesidades de los escolares) y las escuelas integradoras, donde se espera que los estudiantes se ajusten a un sistema rígido que no tiene en cuenta las diferencias individuales. Esta distinción subraya la necesidad de un cambio sistémico. Si bien las actitudes de los tutores son importantes al momento de fomentar o dificultar la inclusión, la canalización de la educación igualitaria también depende significativamente qué tan bien sea adoptada por la comunidad educativa en general, incluidos los estudiantes y las familias. En el contexto latinoamericano, y particularmente en Perú, el proceso de inclusión avanza lentamente. Esto se debe en gran medida a percepciones sociales que evolucionan gradualmente y están fuertemente moldeadas por experiencias directas. Las actitudes de los padres, en particular, están influenciadas por la naturaleza de los

requerimientos de enseñanzas de sus menores hijos y sus interacciones con el sistema escolar. En resumen, para que la educación inclusiva sea eficaz, debe estar respaldada no solo por políticas e infraestructura, sino también por un cambio cultural que valore la diversidad y fomente el involucramiento de todos.

La problemática de la inclusión en el ámbito escolar también se manifiesta claramente en la región de La Libertad. Frente a ello, la Defensoría del Pueblo llevó a cabo un proceso de supervisión en 2019, visitando 30 instituciones de enseñanza públicas y privadas de la localidad, para evaluar el estado de la inclusión en el terreno educativo. Según los hallazgos, La Libertad tenía una población en edad escolar de 37,212 personas con discapacidad. Sin embargo, sólo 4,499 de ellos estaban realmente matriculados en el sistema educativo, lo que representa apenas el 12%. Dentro de este pequeño porcentaje, la mayoría correspondió a escolares con cierta discapacidad educativa, destacando una brecha importante en acceso y equidad. En la misma línea, Malena Pineda, exjefa del Programa de Discapacidad de la Defensoría del Pueblo, enfatizó una barrera crítica: sólo el 0,7% de los centros educativos de nuestra localidad cumplen los estándares de accesibilidad necesarios para estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos datos no solo reflejan deficiencias de infraestructura, sino que también subrayan la urgente necesidad de reforzar las políticas y asignar recursos para fomentar un sistema educativo genuinamente inclusivo en la región (Defensoría del Pueblo, 2019).

Según Alfaro (2018) en la ciudad de Trujillo, perteneciente a La Libertad, actualmente existen siete Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Estos incluyen: CEBE Trujillo, Manucci, Tulio Herrera León, Sagrada Familia, Santa Rosa, Alegría del Señor y Santo Toribio. Cada una de estas instituciones se dedica a brindar servicios educativos especializados adaptados a las condiciones de niños con discapacidad graves

y múltiples. Su objetivo principal es ofrecer un enfoque pedagógico que vaya más allá del currículo convencional, centrándose en la formación de habilidades funcionales, de autonomía personal e inclusión en la sociedad. A través de apoyo interdisciplinario, planes educativos individualizados y recursos adaptados, estos centros se esfuerzan por garantizar que los pequeños con niveles de discapacidad educativa reciban una formación educativa integral y significativa en un entorno seguro e inclusivo.

Para construir los antecedentes teóricos de esta investigación, se revisó una amplia gama de fuentes de datos académicos y científicos. Estas incluyeron bases de datos indexadas como Redalyc, Scopus y SciELO, así como plataformas como Google Scholar, repositorios institucionales y tesis académicas. El propósito de esta revisión fue recopilar estudios y literatura relevantes específicamente relacionados con las variables percepción y actitudes relacionado a la inclusión educativa entre docentes que trabajan en entornos escolares.

Más adelante, se citan investigaciones representativas consultadas a nivel internacional.

Betancur et al. (2020) presentaron una investigación en Colombia que exploraba las actitudes de los tutores y sus percepciones en ambientes educativos inclusivos, centrándose específicamente en cómo ven el acompañamiento de estudiantes discapacitados dentro de una institución educativa pública. La investigación adoptó un enfoque descriptivo de métodos mixtos y empleó dos herramientas principales para la recogida de información: un instrumento de entrevista y un instrumento de lista de verificación de observación directa. La muestra se conformó por 36 docentes pertenecientes a cinco diferentes ramas del centro educativo. Los análisis finales revelaron que, en general, los docentes presentan acciones positivas y están prestos a

brindar su apoyo en entornos inclusivos, por lo que, los autores definen como optimismo empírico: una actitud positiva a pesar de una formación o recursos especializados limitados. Sin embargo, se identificó una brecha importante en términos de preparación profesional y disponibilidad de herramientas necesarias para implementar efectivamente prácticas inclusivas. El estudio concluyó que, si bien las escuelas intentan adherirse a las políticas nacionales de inclusión, la participación real de los escolares con discapacidades particulares en los ambientes de aprendizaje a menudo no es suficiente. Los esfuerzos inclusivos están presentes, pero son insuficientes para garantizar que estos estudiantes experimenten una participación significativa y se beneficien equitativamente de las oportunidades educativas. Los investigadores destacan la urgencia de la intervención estatal para reevaluar y fortalecer las políticas de inclusión y los sistemas de apoyo, con el objetivo de garantizar una inclusión educativa más efectiva e integral.

Según Pérez (2022) en el Salvador realizó un estudio con el propósito de profundizar en las actitudes de los educadores con visión en la enseñanza inclusiva dentro de una escuela bilingüe de la Universidad Don Bosco. El estudio empleó un diseño cuantitativo, exploratorio – no experimental. La población muestral representativa se conformó por 90 profesores del centro educativo. Los hallazgos revelaron que el 86,7% de los participantes había interactuado previamente con personas con discapacidades y el 73,3% informó haber enseñado a estudiantes con discapacidades. Sin embargo, una proporción significativa (74,4%) indicó que no había recibido ninguna capacitación o educación formal en prácticas inclusivas. En general, si bien los participantes expresaron actitudes favorables con relación a la educación en lugares inclusivos, sus percepciones se volvieron menos favorables al considerar las condiciones reales en las que trabajan, como la preparación institucional, los recursos disponibles o los mecanismos de apoyo.

Además, el estudio encontró que ciertas características demográficas (tanto la edad, la experiencia o la exposición a entornos inclusivos) influyeron en las actitudes de los educadores en diversos grados. Observándose que los educadores que tenían contacto directo con personas con discapacidad o habían recibido capacitación especializada tenían más probabilidades de adoptar opiniones favorables hacia la educación inclusiva. El estudio concluyó enfatizando la necesidad urgente de profundizar en el fortalecimiento de actitudes de los docentes, ya que pueden afectar profundamente la implementación y eficacia de las normas y procedimientos de educación inclusiva.

Asimismo, en Uruguay, Angenscheidt & Navarrete (2017) llevaron a cabo un estudio para examinar las actitudes docentes de nivel básico volcado a la inclusión educacional en un colegio privado de Montevideo. Dicha investigación no solo exploró las percepciones generales, sino que también tuvo como objetivo comprender si estas actitudes estaban determinadas por factores específicos como el rol del docente, su formación académica, su experiencia con personas con discapacidad, su práctica educativa diaria o su experiencia profesional en general. El investigador aplicó un marco metodológico no experimental, de enfoque transversal y descriptiva. La muestra estuvo delimitada por 44 docentes, tanto de enseñanza de inglés como de español. Los investigadores aplicaron un cuestionario de 23 preguntas basado en la Escala de Actitud tipo Likert, ofreciendo cinco opciones de respuesta por ítem. Los hallazgos revelaron que el 52% de docentes creía que los estudiantes con necesidades particulares se benefician de estar integrados en las aulas regulares. Además, el 70% estuvo de acuerdo en que los entornos escolares inclusivos fomentan una mejor socialización de los escolares con necesidades especiales. Además, el 68% de la población encuestada expresó que la enseñanza inclusiva es viable en todos los grados educativos y enfatizó que presenta más

ventajas que desventajas. En cuanto a la formación docente, los hallazgos indican que el 46% de los educadores se sienten insuficientemente preparados, y el 70% se considera insuficientemente capacitado para apoyar a los educandos que presentan cierta discapacidad educativa. Además, un 72% informa que carece del espacio físico y el tiempo disponible necesarios para atender eficazmente a los escolares que presentan necesidades especiales en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay una dimensión institucional positiva: el 83% de los participantes reconoce haber recibido un apoyo adecuado de sus instituciones educativas. Además, más del 80% está de acuerdo en implementar actividades multinivel en el aula y enfatiza priorizar evaluaciones individualizadas de los estudiantes. Finalmente, el estudio destaca dos estrategias críticas para avanzar en la educación inclusiva: fomentar la colaboración entre docentes experimentados y novatos, y aumentar la presencia de apoyo pedagógico dentro de las aulas.

Mas adelante, se resumen las investigaciones consultadas en el ámbito nacional.

Moreno (2021) en su estudio realizado en Lima, Perú, centrado en la educación inclusiva, se planteó como objetivo explorar las diferentes percepciones del profesorado en torno a la igualdad en aprendizaje de escolares con necesidades particulares dentro de un ambiente escolar público. El estudio adoptó una metodología descriptiva y utilizó un enfoque de un caso de estudio, con datos recopilados por medio de entrevistas. Los hallazgos revelaron que los tutores en general mantienen actitudes favorables frente a la inclusión de dichos escolares en el ámbito escolar, aunque muchos carecen de una formación adecuada y de experiencia profesional suficiente en este ámbito. A pesar de estas limitaciones, los educadores expresaron su voluntad de participar en procesos de aprendizaje continuo para apoyar mejor la inclusión. Sin embargo, los participantes

también expresaron su preocupación por el apoyo brindado por el SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento a Necesidades Educativas Especiales). Señalaron que la capacitación ofrecida es a menudo demasiado básica, de alcance limitado y repetitiva, y no alcanza lo necesario para un desarrollo profesional significativo en prácticas inclusivas. Por último, el estudio destacó las barreras sistémicas dentro de la gestión escolar. Los docentes señalaron una inversión insuficiente en formación profesional, una infraestructura inadecuada y una falta de materiales y herramientas educativos adecuados, factores que colectivamente obstaculizan el próspero desarrollo de los planes educativos inclusivos dentro de la comunidad escolar.

De igual manera, Vega & Rivera (2022) en su estudio realizado en Lima, Perú, intentaron comparar las percepciones de estudiantes y padres de familia acerca del enfoque inclusivo de la educación dentro del entorno escolar. El estudio empleó una metodología de tipo cuantitativa, aplicándose un diseño observacional, de carácter descriptivo, marco comparativo y transversal. La población objeto de investigación se conformó mediante 280 estudiantes y 280 padres, seleccionándose aleatoriamente una muestra representativa de 100 estudiantes y 100 padres. En el proceso de recogida de los diversos datos se administró una encuesta virtual utilizando el Índice de Inclusión desarrollado por Booth y Ainscow (2002), con la adaptación española proporcionada por Sara Ganuza Jimeno (2014). Los informes revelaron que los escolares presentan una versión más optimista de la educación inclusiva que los padres de familia. Con base en estos hallazgos, los autores enfatizan la importancia de fortalecer la comunicación entre maestros y padres sobre la necesidad y el valor de la educación inclusiva. Argumentan que la colaboración entre educadores, familias y pares es esencial para fomentar experiencias de aprendizaje significativas en entornos inclusivos de la educación.

Por otro lado, Banda et al. (2025) realizaron su investigación en la Región de Lambayeque, Perú, cuya meta fue profundizar en el análisis de conexión de las percepciones de los docentes en entornos educativos inclusivos y preparación docente en instituciones educativas de zonas rurales. La metodología del estudio fue cualitativa de tipo fenomenológico. La delimitación muestral de estudio estuvo conformada por docentes de diversos centros educativos de las zonas rurales, aplicándose un método de muestreo no probabilístico. Los principales criterios de la muestra fueron: docente nombrado con mínimo 10 años de experiencia docente, tener un posgrado y ser directivo y docente a la vez. Para la etapa de recogida de información se aplicó entrevista estructurada y guía de entrevista considerando preguntas abiertas y cerradas. La investigación mostró una visión de inclusión enfocada en estudiantes con NEE, aunque valorando la diversidad. Los docentes rurales perciben falta de apoyo institucional y formación adecuada, supliendo esto con autoaprendizaje y colaboración. Los hallazgos resaltaron que la inclusión todavía se ve principalmente a través de una lente tradicional, centrada principalmente en estudiantes con necesidades particulares en la comunidad educativa, aunque se reconoce el valor de aceptar la diversidad. También se evidenció que falta respaldo estatal y una formación sólida, lo que lleva a los docentes a confiar en el aprendizaje autodirigido y el trabajo en equipo. En resumen, es necesario reevaluar las políticas existentes y las iniciativas de desarrollo profesional para apoyar mejor a los educadores en las zonas rurales.

Seguidamente, se presentan las fuentes consultadas a nivel local.

Bravo & Miñano (2022) realizaron un estudio en Trujillo, Perú, enfocado en la inclusión dentro de un centro académico, con el propósito de evaluar cómo los docentes perciben la enseñanza inclusiva en centros de educación infantil del distrito de La Esperanza. La investigación fue de carácter descriptivo, no experimental. La muestra fue compuesta por 35 docentes de diferentes colegios de la UGEL 02 de La Esperanza. Para recopilar datos, se empleó una encuesta estructurada de 30 preguntas, que exploró las percepciones de los docentes en cuatro dimensiones clave: participación comunitaria, preparación docente, adaptación curricular y orientación y apoyo de seguimiento. Los hallazgos revelaron que un notorio 67% de los docentes demostró una actitud positiva frente a la inclusión en la comunidad estudiantil, mientras que el 33% expresó algún nivel de resistencia. Además, el 90% de la plana docente manifestó estar abierto a admitir a niños con necesidades de aprendizaje diferenciado, mientras que un 10% restante se opuso a esta práctica. En términos de educación y formación docente, más del 60% indicó que tenía alguna noción en relación a la educación inclusiva; sin embargo, el resto reconoció que carecían de una preparación adecuada que permita apoyar eficazmente a los escolares cuyas necesidades son muy particulares. Cabe destacar que el 69% de los encuestados mencionaron que no recibieron suficiente apoyo proveniente de las instituciones pertinentes para robustecer el proceso inclusivo dentro de sus aulas.

Aniceto & Chávez (2023) desarrollaron un estudio en Trujillo, Perú, con la meta principal de examinar la relación de la formación docente en entornos inclusivos de estudiantes de primaria. La investigación siguió un marco metodológico cuantitativo, no experimental, diseño transversal y ámbito correlacional. La muestra representativa se conformó por un grupo de 30 docentes de educación primaria de una sola institución

educativa. Se utilizaron dos cuestionarios estructurados para recopilar datos: uno evaluó el nivel de formación docente y el otro capturó las percepciones escolares con enfoque en la inclusión educativa. Dentro de su proceso estadístico se aplicó la prueba Rho de Spearman, arrojando un coeficiente de correlación de “ $r = 0,762$ ” y una significancia de “ $p = 0,000$ ”, el cual se encuentra por debajo del umbral aceptado de 0,05. Estos hallazgos permitieron confirmar que existe vinculación directa y estadísticamente significativa entre el grado de formación docente y el grado de enseñanza inclusiva que experimentan los educandos de la institución.

Del mismo modo, Ecos & Jordán (2024) aplicaron un estudio de investigación en Trujillo, Perú, orientado a examinar las actitudes docentes con foco en la enseñanza inclusiva. El objetivo principal fue establecer si existe una relación de vinculación significativa entre actitudes docentes y la implementación de prácticas inclusivas dentro de un centro educacional específico. Metodológicamente, el trabajo siguió un diseño descriptivo correlacional, buscando explorar cómo interactúan las variables de actitud docente por un frente y enseñanza inclusiva por el otro. La muestra estuvo establecida por 30 docentes de un mismo centro, seleccionados en función de la accesibilidad y relevancia contextual. En la etapa de recolección de los diversos datos, se empleó una encuesta estructurada dimensionalmente, destinada a evaluar los componentes centrales de las actitudes de los docentes (como la disposición emocional, las creencias cognitivas y las tendencias conductuales) junto con el grado en que se aplican prácticas inclusivas en el aula. Los hallazgos concluyeron que una actitud docente más positiva está estrechamente relacionada con la implementación consistente y efectiva de los principios de la educación inclusiva. Esto subraya la tarea fundamental que desempeña el progreso

de la conciencia actitudinal de los docentes como estrategia central para promover la inclusión en los entornos educativos.

La siguiente sección presenta el desglose teórico que respalda el desarrollo de esta investigación. Desarrollar esta sección es crucial para aclarar los conceptos clave del estudio, analizar la literatura existente relacionada con la investigación en este campo y situar el estudio dentro de un marco académico coherente y bien estructurado.

Para Moreno (2021) la educación inclusiva tiene como objetivo respaldar el acceso a un aprendizaje de calidad para los escolares en igualdad de condiciones, con especial atención a aquellos con necesidades especiales, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, económicas o físicas. Va más allá de la mera presencia física de un niño con necesidades educativas particulares: enfatiza la pertenencia genuina a un ambiente seguro y participativo. La inclusión también requiere fomentar entornos escolares que sean seguros, colaborativos y motivadores, donde se valore a cada individuo. Así, la inclusión no se trata sólo de admitir estudiantes con necesidades especiales, sino de fomentar el respeto y el apoyo a la diversidad en toda la comunidad educativa.

Por su parte Navarro & Cepeda (2020) cuando se refiere a la educación inclusiva, se refiere a la integración y aceptación de todos los individuos dentro de un grupo o comunidad. En el ámbito escolar, asegurar igualdad de condiciones en entornos de aprendizajes para todos los estudiantes requiere inculcar la participación fluida de todo el círculo escolar. La inclusión significa crear socialmente participativos en el que todos los individuos puedan compartir experiencias basadas en valores y relaciones inclusivas. En esencia, busca potenciar las dinámicas sociales y educativas para que cada persona sea reconocida, respetada y apoyada en su desarrollo.

Para Aniceto & Chávez (2023), la retroalimentación en la capacidad del docente y el acceso a los recursos son esenciales para fortalecer el proceso de inclusión en las escuelas, particularmente para niños con necesidades especiales. Además, describen la inclusión como un proceso integral y evolutivo que involucra múltiples dimensiones, incluidos aspectos disciplinarios, metodológicos, didácticos, psicológicos, filosóficos y sociales. La integración de estos elementos es crucial para mejorar los entornos educativos y desarrollar las competencias de los educadores, permitiéndoles adaptarse continuamente a las demandas del entorno educativo. Por lo tanto, el autor destaca que mejorar la inclusión entre los escolares requiere una formación continua de cada docente y accesibilidad a recursos adecuados para desempeñar sus funciones de manera efectiva.

Según Poveda et al. (2023), los ajustes curriculares son estrategias dinámicas e inclusivas encaminadas a modificar los mecanismos de enseñanza y aprendizaje permitiendo que los escolares con necesidades particulares (NEE) puedan acceder a un aprendizaje significativo y equitativo. Estos ajustes pueden incluir variaciones en los recursos educativos, métodos de enseñanza, herramientas de evaluación o contenido curricular, todos orientados a responder al perfil educativo único de cada estudiante. Algunas adaptaciones se centran en facilitar el acceso al aprendizaje, como el uso de recursos educativos específicos o la modificación de la infraestructura, mientras que otras ajustan los objetivos educativos para alinearse con el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Más allá de los cambios de procedimiento, estas adaptaciones representan un compromiso con la inclusión, asegurando que cada niño, independientemente de sus capacidades, pueda prosperar en un entorno que reconozca y respete sus diferencias.

Según Vega & Rivera (2023) , las actitudes cognitivas en el contexto escolar, se refiere al agrupamiento de conocimientos, creencias, ideas y representaciones mentales

que tienen los integrantes del centro educativo sobre la diversidad y la integración efectiva del alumnado, principalmente de aquellos con discapacidades educativas.

Por otro lado, Lara & Rodríguez (2022) argumentan que las actitudes conductuales se refieren al conjunto de acciones, comportamientos observables y respuestas tangibles exhibidas por los integrantes de una comunidad escolar hacia la variedad y la participación fluida de estudiantes inclusivos (NEE). Estas actitudes representan, en esencia, la expresión práctica de creencias y conocimientos (es decir, actitudes cognitivas) relativas a la inclusión, y son fundamentales ya que impactan directamente las experiencias de aprendizaje de cada estudiante y, en el mejor de los casos, determinar si la inclusión se realiza efectivamente dentro del aula y en el entorno escolar más amplio.

Del mismo modo, Uriarte et al. (2019) sostiene que, las actitudes afectivas en la educación inclusiva se refieren a las emociones, valores y predisposiciones emocionales dirigidas hacia ambientes inclusivos de todos los estudiantes, incluidos aquellos con problemas de discapacidad. Estas actitudes reflejan cómo los integrantes del sector educativo se relacionan emocionalmente grupos inclusivos y se expresan a través de la empatía, el interés, la voluntad de apoyo, la tolerancia y el optimismo. Las actitudes afectivas positivas son esenciales para fomentar una atmósfera de confianza y respeto, animando a los educadores a ser más empáticos y comprometidos con el fortalecimiento de centros educativos genuinamente inclusivos donde cada escolar sienta el aprecio y el apoyo constante en su proceso de aprendizaje.

En línea con lo anterior, el presente estudio se justifica por la urgente necesidad de reconocer que tanto las percepciones como las actitudes de los educadores son primordiales para asegurar procesos efectivos en la educación inclusiva. El estudio busca

proporcionar evidencia teórica que demuestre cómo estas actitudes y percepciones impactan directamente en las prácticas docentes y en el desarrollo de un ambiente escolar respetuoso y accesible para todos los estudiantes. Además, se proyecta que los resultados de este estudio ayuden a fortalecer y reforzar la formación académica y capacitación docente, mejorar las estrategias de instrucción y servir como base para futuras investigaciones académicas en este campo.

En cuanto a su justificación metodológica, adopta un enfoque cuantitativo, que facilita un examen objetivo y numérico que interrelaciona las variables de estudio dentro de un entorno educativo inclusivo. Se ha seleccionado un diseño descriptivo-correlacional, ya que el objetivo no es sólo describir y analizar tendencias emergentes, sino también explorar posibles asociaciones entre las variables. La recogida de datos y el procesamiento estadístico de los mismos, permitirán un análisis confiable de los resultados, así mismo, permitirán comparaciones relevantes y establecerán una línea base en el marco de investigaciones futuras en este campo.

En cuanto a su justificación práctica, se espera abordar las carencias evidentes en ámbito educativo inclusivo. Los hallazgos pretenden servir de base para la implementación efectiva de programas educativos inclusivos que permitan revalidar la calidad de enseñanza escolar, reforzando también su calidad de vida. Además, el estudio busca promover entornos escolares más equitativos y justos, defendiendo y reforzando el derecho universal al acceso

En cuanto a su justificación social, esta investigación busca beneficiar directamente a escolares que presenten necesidades educativas particulares o especiales que, por diversas limitaciones, enfrentan dificultades para adaptarse a un entorno educativo inclusivo. El objetivo es facilitar su acceso progresivo y equitativo a una

formación de calidad, promoviendo un completo desarrollo de sus capacidades y habilidades. En este sentido, la adecuada implementación de programas educativos inclusivos —alineados con los marcos regulatorios vigentes— permitirá que estos estudiantes se sientan reconocidos, integrados y apoyados dentro de un entorno favorable que fomente sus habilidades y mejore sus oportunidades de aprendizaje.

1.2 Formulación del problema

Pregunta general

¿Existe relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

Preguntas específicas

¿Existe relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

¿Existe relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

¿Existe relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

¿Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

¿Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

¿Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025

Objetivos específicos

- Determinar la relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Determinar la relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Determinar la relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.

- Determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.

1.4 Hipótesis

Hipótesis general

Ha: Existe relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.

Ho: No existe relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.

Hipótesis específicas

- Ha1: Existe relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Ha2: Existe relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Ha3: Existe relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Ha4: Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.

- Ha5: Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.
- Ha6: Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

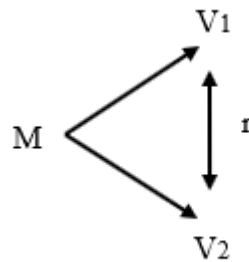
Esta investigación fue catalogada de tipo básica, ya que su objetivo principal fue recopilar información para profundizar la comprensión teórica de las variables de investigación. A diferencia de las investigaciones aplicadas, esta investigación no persiguió la implementación inmediata de sus hallazgos en contextos prácticos, ni pretendió intervenir directamente en escenarios del mundo real. Más bien, su propósito era contribuir con conocimientos fundamentales que mejoren la comprensión de los fenómenos bajo examen. Dicha investigación es esencial para el desarrollo de marcos teóricos y modelos conceptuales o explicativos que puedan informar y respaldar futuras investigaciones empíricas (Lozada, 2024).

El estudio empleó una metodología cuantitativa, que permitió un análisis objetivo de cómo los docentes perciben y responden a la inclusión educativa. Este enfoque utilizó datos obtenidos a través de procedimientos de recopilación estructurados, lo que permitió la verificación de hipótesis mediante análisis estadístico. El uso de instrumentos estandarizados facilitó la recogida sistemática de información, con el objetivo de analizar procesos de comportamiento, discernir tendencias y correlaciones, y refinar o validar constructos teóricos relacionados con las variables de estudio (Solís et al., 2024).

De igual forma, la investigación empleó un diseño correlacional. Adoptó un diseño correlacional porque su objetivo era determinar o establecer el nivel de relación o asociación de las variables y sus dimensiones dentro de un contexto definido, así como la fuerza y dirección de las mismas; evitando la manipulación de los datos e identificando patrones de asociación que permiten establecer la existencia o no de relación (Lozada, 2024).

La investigación empleó un diseño de tipo transversal y no experimental. No experimental debido a que las variables analizadas no fueron manipuladas deliberadamente y el análisis se limitó a una sola observación encaminada a describir sus características. En cuanto a su naturaleza transversal, la recopilación de datos se dio en un momento específico dentro de un marco temporal definido (Lara & Rodríguez, 2022).

La investigación presentó la siguiente forma.



M : Muestra

V1 : Percepción

V2 : Actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes

r : Relación

La población se compuso por 150 docentes de un centro escolar de Trujillo y que se encuentran en actividad académica en el año 2025.

La cantidad de la muestra se conformó por 109 docentes de ambos sexos, de todas las áreas académicas, de todas las secciones y cuyas edades oscilaron entre 28 y 55 años de edad.

Para determinar la delimitación muestral se determinó un método de muestreo no probabilístico por conveniencia, teniendo en cuenta que la participación dependía de la voluntad voluntaria de cada encuestado. Este método de muestreo facilita un mayor acceso a la información, permite en cierta medida generalizar los resultados, permite validar los instrumentos mediante el análisis de expertos y se apoya en la aplicación de criterios de selección específicos, contribuyendo así a la confiabilidad de los datos recolectados.

Se aplicó un conjunto de criterios específicos tanto inclusivos como exclusivos. Como criterios de inclusión se estableció docentes de ambos sexos, de todos los grados y turnos de estudio, que se dedicaban activamente al trabajo académico y cuyas edades oscilaban entre 28 y 55 años. A su vez, los criterios excluyentes englobaron a docentes que no trabajaban activamente en el momento de la recolección de datos, los que declinaron participar por razones de confidencialidad y aquellos que presentaron dificultades que impedían la correcta realización o llenado de las encuestas.

La muestra final, compuesta por 109 docentes, mostró una distribución por género de 48% mujeres y 52% hombres. Esta proporción refleja una representación de género relativamente equilibrada entre los participantes, lo que contribuye a la confiabilidad y representatividad de la información recopilada y a la generalización de los resultados del estudio.

La técnica aplicada en la fase de recogida de datos en esta investigación fue la encuesta. Según Aniceto & Chávez (2023) la utilización de esta técnica es especialmente apropiada para recoger datos cuantitativos de forma sistemática y ordenada, ya que asegura la estandarización de las preguntas y promueve la uniformidad en las respuestas obtenidas. La aplicación de una encuesta estructurada permite recoger de forma precisa

información de la población muestral sobre las variables de estudio y los aspectos específicos que se pretenden explorar. También facilita el análisis comparativo y estadístico de los resultados entre los participantes. Además, al predeterminar tanto las preguntas como sus opciones de respuesta, la encuesta estructurada minimiza la posibilidad de manipulación de las respuestas, reduce el riesgo de sesgo, contribuye a la validación y mejora la confiabilidad de los hallazgos.

En el proceso de obtención de los datos se emplearon dos instrumentos, un instrumento para cada variable de estudio.

Instrumento 1

La prueba de “Percepciones del profesorado acerca de la inclusión” creado en España el año 2000 por Cardona, Gómez – Canet y González – Sánchez y adoptado por Esther Chiner Sanz en 2011 en su investigación doctoral acerca de 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” en la Universidad de Alicante – España. El propósito del instrumento es “determinar la percepción de los docentes frente a la educación inclusiva y su desempeño para el trabajo en niños con necesidades educativas especiales”. El instrumento fue validado por 3 expertos, su ámbito de aplicación es docentes y la forma de aplicación puede ser individual o grupal, con un nivel de fiabilidad de .75. El instrumento consta de tres dimensiones y 12 ítems distribuidos de la siguiente manera: dimensión “bases de inclusión” que abarca los ítems del 1 al 7; dimensión “formación y recursos” que abarca los ítems del 8 al 10 y dimensión “apoyos personales” que abarca los ítems 11 y 12. Las respuestas de cada ítem corresponden a una escala tipo Likert de 5 puntos distribuidos de

la siguiente manera: 1 = NA (nada de acuerdo), 2 = PA (poco de acuerdo), 3 = I (indeciso), 4 = BA (bastante de acuerdo) y 5 = MA (muy de acuerdo).

Instrumento 2

La prueba “Actitud docente” fue adaptada por las autoras Sandra Beatriz Hoke Urbina y Eulalia Rosinda Vazques Martinez de la Universidad de San Martín de Porres, ubicada en Lima en Perú, en su estudio sobre la “Actitud docente y su relación con la inclusión educativa en un centro educativo” realizada el año 2024. El objetivo de instrumento es abarcar aspectos de actitud docente para conocer cómo se da la actitud docente en entornos inclusivos. Su ámbito de aplicación es a docentes y puede ser individual o grupal, con un grado de fiabilidad según el ALFA DE CRONBACH de .912 obtenido de una muestra de 30 participantes. El instrumento consta de tres dimensiones y 15 ítems, distribuidos de la siguiente manera: dimensión “cognitivo” que abarca los ítems 1 al 5 y 15; dimensión “afectivo” que abarca los ítems del 6 al 10 y dimensión “conductual” que abarca los ítems del 11 al 14. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert de 3 puntos: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

Seguidamente, se presenta la validez de los instrumentos, por pertenecer a una ubicación distinta a la zona de investigación. Primero se validó el instrumento 1 sobre la variable Percepción, según el método de juicios de expertos, considerando la participación de 3 expertos que se encuentran especializados dentro del campo educativo, llegándose a verificar la suficiencia de los datos, así como la claridad, la coherencia y también relevancia de los ítems, evaluándose por el estadístico de la V de Aiken con un resultado de $V = 0.94$; indicando que el test presentó un excelente proceso de validez de contenido, cumpliendo con los estándares esperados para considerarse pertinente.

De igual forma, el Instrumento 2, centrado en la variable actitud, fue validado según el método de juicio de expertos. Este proceso igualmente incluyó la participación de tres psicólogos especialistas en el campo educativo, quienes evaluaron cada ítem relacionado a suficiencia de los datos, claridad, coherencia y relevancia. La validación se cuantificó mediante la aplicación del coeficiente V de Aiken, arrojando un valor de $V = 0,91$. Este resultado indica que el instrumento demostró un grado de validez de contenido adecuado y robusto, cumpliendo con los estándares metodológicos establecidos para ser considerado apropiado y confiable para su uso en esta investigación.

El coeficiente V de Aiken es una medida estadística diseñada para validar el contenido de cada ítem dentro de un instrumento, basada en el juicio de expertos. Este coeficiente facilita la evaluación cuantitativa de la relevancia, claridad, coherencia y suficiencia de los ítems, utilizando una tabla de probabilidad para interpretar los resultados. En la interpretación, la V de Aiken varía de 0 a 1. Un valor más próximo a 1 establece un alto nivel de concordancia entre los jueces expertos, lo que sugiere que el ítem exhibe fuerte validez con respecto a su contenido. Por el contrario, los valores cercanos a 0 reflejan niveles más bajos de acuerdo, lo que indica una validez cuestionable del ítem bajo evaluación. En consecuencia, este índice es ampliamente reconocido por su idoneidad y solidez para validar instrumentos educativos y psicológicos.

En general, las validaciones de ambos instrumentos presentan un resultado viable lo que significa que los test son adecuados y sólidos para su aplicación.

Para determinar si los instrumentos son confiables se utilizó una muestra piloto conformado por 50 docentes de un colegio privado ubicado en Trujillo, que se encuentran académicamente activos, cuyos rangos de edades oscila entre 28 y 55 años y son de ambos sexos.

Dentro de la evaluación de la confiabilidad del instrumento relacionada con la primera variable, percepción, se utilizó la muestra piloto, arrojando un resultado de alfa de Cronbach de $\alpha = 0,832$. Este valor denota un muy buen nivel de consistencia interna, lo que indica que los ítems del instrumento están coherentemente alineados con las dimensiones que pretenden medir, es decir, bases de inclusión, capacitación y recursos, y apoyo personal. Por lo tanto, el instrumento demuestra una estructura confiable y estable, asegurando que las respuestas obtenidas reflejen una medición consistente del constructo de percepción en los diferentes ítems y subescalas.

Con relación al proceso de confiabilidad de la segunda variable, actitudes, el instrumento también fue analizado mediante la muestra piloto, obteniéndose un resultado de alfa de Cronbach de $\alpha = 0,956$. Este resultado corresponde a un nivel de confiabilidad “muy bueno”, lo que indica que el instrumento demuestra una excelente consistencia interna en todos sus ítems. En consecuencia, el instrumento midió de manera coherente las dimensiones asociadas a la variable de estudio (cognitiva, afectiva y conductual), validando su robustez para capturar el constructo en cuestión. Por lo tanto, se afirma que este instrumento empleado es altamente confiable y adecuado para evaluar las actitudes provenientes del profesorado con relación a la inclusión dentro del campo educativo.

El procedimiento de recolección de datos seguido en el ejercicio de esta investigación se distribuyó en las siguientes etapas:

Etapa 1: Gestión del permiso institucional.

Se presentó una solicitud formal a la directora detallando objetivos, finalidad, alcance y desarrollo de las pruebas a aplicarse. Aceptada dicha solicitud bajo sus lineamientos internos y para un desarrollo óptimo se procedió a realizar las respectivas coordinaciones, estableciendo las fechas y horarios a aplicarse los cuestionarios, se

estableció que los cuestionarios serían online, se acordó una charla de alcance y detalles a los docentes acerca de los cuestionarios previo a la aplicación de los mismos; y con la finalidad de no afectar el desarrollo normal de las clases, se garantizó un tiempo fuera de las jornadas académicas para responder los cuestionarios en ambientes tranquilos y privados garantizando una correcta toma de información.

Etapa 2: Elaboración de los instrumentos.

El cuestionario fue elaborado en un formulario de Google Forms en tres secciones: Una primera parte de encabezado, en el cual se describió el objetivo del cuestionario, se detalló las instrucciones para desarrollarlo, se indicó un tiempo aproximado para completar la prueba, se explicó los criterios tanto inclusivos como exclusivos, se solicitó el consentimiento de los participantes y se aseguró el tratamiento confidencial de los datos. La segunda parte se compuso por las preguntas y respuestas ordenados numéricamente, primero la prueba de percepción y luego la prueba de actitudes. Y una tercera parte de cierre, con una opción de “Guardar respuestas” que permitió guardar todas las respuestas correctamente para luego alojarse en un archivo de Excel de Google y finalmente un mensaje de agradecimiento a todos los participantes.

Etapa 3: Aplicación de los instrumentos.

Antes de la aplicación del cuestionario, se reforzó las instrucciones a los docentes, se absolvió todas las dudas que tenían y se aseguró que todos contaran con las herramientas y condiciones necesarias para responder las pruebas. Se dio el inicio al desarrollo del cuestionario y durante el mismo se monitoreo constantemente para asegurar la imparcialidad y cualquier influencia en las respuestas de los encuestados.

Etapa 4: Análisis estadístico.

Se empleó el software Microsoft Excel e IBM SPSS. Los datos recogidos se exportaron a un archivo de Excel, donde se realizó una revisión rigurosa para detectar y eliminar respuestas que se completaron en tiempos inusualmente cortos o que presentaban inconsistencias, con la finalidad de asegurar la confiabilidad e integridad natural de la información. Posteriormente, se formatearon y estructuraron los datos: las preguntas se organizaron en columnas y los participantes en filas para permitir una importación precisa a IBM SPSS. Una vez importados los datos, se realizaron análisis estadísticos, empleando específicamente la correlación de Pearson que pretende examinar la fuerza y también la dirección lineal de dicha relación de significancia entre variables de estudio y sus respectivas dimensiones. Finalmente, los resultados generados por SPSS se organizaron en tablas, acompañadas de sus correspondientes análisis interpretativos, a través de las cuales los hallazgos más relevantes del estudio fueron resaltados y contextualizados sistemáticamente dentro de los fines más amplios de la investigación.

En las consideraciones éticas de esta investigación se citó a las normas de ética que establece el Colegio de Psicólogos del Perú (2024). Este artículo establece que todos los participantes o evaluados deben estar plenamente informados sobre las posibles ventajas y desventajas de su participación, y que su consentimiento debe prestarse de forma libre y autónoma. En cumplimiento de esta directriz, se solicitó el consentimiento implícito a cada encuestado previo a su inclusión en el estudio. Además, la investigación aseguró la confidencialidad de la información de cada persona, así como la protección de los datos recopilados y su uso exclusivo para fines académicos, apegándose así rigurosamente a los estándares éticos y legales que rigen las investigaciones con seres humanos.

Por otro lado, con respecto a la información presentada en los antecedentes, el marco de teoría, la formulación del problema y cualquier idea derivada de fuentes externas – como repositorios académicos, tesis, estudios empíricos, revistas revisadas por pares o bases de datos científica – ha sido citada y referenciada adecuadamente de acuerdo con los estándares establecidos según la norma APA (American Psychological Association), respetando así los derechos de autor y asegurando la integridad académica y la transparencia durante todo el proceso de investigación.

En referencia a lo establecido por los procedimientos éticos de la Universidad Privada del Norte (2024) en materia de investigación, donde enfatiza los principios de integridad y transparencia como pilares fundamentales de la indagación académica. En concreto, subraya la importancia de la honestidad en cada fase del proceso de investigación, respetando los derechos de propiedad y la gestión responsable de la titularidad de los datos. De acuerdo con estas directrices, esta investigación se ha realizado bajo estricto apego a estos principios éticos, asegurando la legitimidad y credibilidad del estudio.

Finalmente, se respetaron estrictamente los principios que rigen la transparencia y el rigor científico en cada etapa de la investigación. En particular, se evitó conscientemente cualquier forma de manipulación o adulteración de datos, reforzando así el compromiso con la veracidad, autenticidad e integridad de las fuentes de información empleadas. Esta postura ética garantiza que los hallazgos presentados sean el resultado de un proceso de investigación metodológicamente sólido y moralmente responsable (Aniceto & Chávez, 2023).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 1

Correlación entre las variables Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Variable	Variable
		Percepción	Actitudes
Variable Percepción	Coefficiente r de Pearson	1	,512**
	Valor p bilateral		,000
	Participantes	109	109
Variable Actitudes	Coefficiente r de Pearson	,412**	1
	Valor p bilateral	,000	
	Participantes	109	109

Nota: Obtenido de IBM SPSS

En la Tabla 1 se mostró previamente el análisis del vínculo entre las variables: percepción docente y sus actitudes respecto de la enseñanza inclusiva. Se encontró un valor de correlación “r” de Pearson de .512, reflejando una relación fuerte y positiva. Esto significa que ambas variables están significativamente conectadas y, a medida que una aumenta, también aumenta la otra. Con base en este resultado se aceptó la hipótesis alternativa (Ha), que propone una conexión significativa entre las dos variables. Desde un punto de vista psicológico, esto sugiere que las percepciones de los educadores sobre la inclusión están estrechamente ligadas a sus actitudes: cuando tienen opiniones positivas sobre la inclusión, es más probable que demuestren comportamientos y mentalidades constructivas en entornos inclusivos.

Tabla 2

Correlación entre la dimensión “bases de inclusión” y la variable actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Bases de inclusión	Variable Actitudes
Bases de inclusión	Coeficiente r de Pearson	1	,467**
	Valor p bilateral		,005
	Participantes	109	109
Variable Actitudes	Coeficiente r de Pearson	,467**	1
	Valor p bilateral	,005	
	Participantes	109	109

Ídem

En la Tabla anterior 2 se mostró el nivel de relación entre la dimensión “Bases de inclusión” y la variable actitudes de los profesores en torno al ámbito educativo inclusivo, con un resultado de correlación “r” de Pearson de .467. Este valor indica una correlación moderada y positiva. Esto resalta, que a medida que una variable aumenta o disminuye, al mismo tiempo la otra variable tiende a seguir en igual dirección, aunque no necesariamente al mismo ritmo. Con este resultado se aceptó la hipótesis que sugiere una relación de vínculo entre la dimensión y la variable. Desde el enfoque psicológico, esto implica que mientras los estudiantes inclusivos manifiesten mejoras en sus niveles de conocimientos y de comprensión, los docentes tienden a mostrar mejores actitudes y mayor predisposición a apoyarlos.

Tabla 3

Correlación entre la dimensión “formación y recursos” y la variable actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Formación y recursos	Variable Actitudes
Formación y recursos	Coefficiente r de Pearson	1	,434**
	Valor p bilateral		,000
	Participantes	109	109
Variable Actitudes	Coefficiente r de Pearson	,434**	1
	Valor p bilateral	,000	
	Participantes	109	109

Ídem

En la Tabla 3 se evidenció el vínculo de relación entre la dimensión “Formación y recursos” y las actitudes docentes con enfoque en la enseñanza inclusiva, revelando una correlación de Pearson de .434. Este valor refleja una correlación moderada y positiva, lo que significa que ambas variables tienden a moverse en la misma dirección, aunque no a un ritmo directamente proporcional. Con base en este resultado, se aceptó la hipótesis planteada que propone una relación de conexión entre dimensión y variable de estudio. Desde el enfoque psicológico, esto implica que a medida que los estudiantes inclusivos experimenten mayores niveles de formación y tengan acceso a mejores recursos educacionales que de alguna forma les permita desenvolverse de manera competente, los docentes tienden a mostrar actitudes más positivas y favorables hacia los entornos inclusivos, aunque no en la misma medida.

Tabla 4

Correlación entre la dimensión “apoyos personales” y la variable actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Apoyos personales	Variable Actitudes
Apoyos personales	Coeficiente r de Pearson	1	,457**
	Valor p bilateral		,000
	Participantes	109	109
Variable Actitudes	Coeficiente r de Pearson	,457**	1
	Valor p bilateral	,000	
	Participantes	109	109

Ídem

En la Tabla 4 se tabuló la relación de conexión entre la dimensión “Apoyos personales” y las actitudes de los maestros con visión en la inclusión dentro del sector educativo, arrojando un resultado de Pearson de .457. Esto indica una correlación moderada y positiva, es decir, los datos tienden a aumentar o disminuir en la misma dirección, aunque no en estricta proporción. En ese contexto, se aceptó la hipótesis que sugiere un vínculo entre esta dimensión y la variable. Psicológicamente, esto implica que mientras exista mayor disposición y fortalecimiento de los sistemas de apoyo a los entornos inclusivos, ya sea con recursos, creación de comunidades inclusivas, liderazgo empático, acompañamiento de especialistas, etc., los docentes comienzan a adoptar actitudes más favorables, ya que sienten mayor respaldo de su entorno, experimentando sensaciones de que no están solos luchando esa batalla.

Tabla 5

Correlación entre la variable percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Variable Percepción	Cognitiva
Variable Percepción	Coeficiente r de Pearson	1	,365**
	Valor p bilateral		,000
	Participantes	109	109
Cognitiva	Coeficiente r de Pearson	,365**	1
	Valor p bilateral	,000	
	Participantes	109	109

Ídem

En la tabla 5 se presentó el vínculo de relación entre la variable percepción y la dimensión “Actitudes cognitivas” respecto del enfoque docente en torno a la enseñanza inclusiva, observándose un resultado de Pearson equivalente a .365. Esto implica que hay una correlación moderada y positiva, es decir, los datos tienden a aumentar en la misma dirección, pero no en la misma relación proporcional. Con ese resultado, se aceptó la hipótesis planteada que buscaba evidenciar la relación entre la variable y la dimensión. Desde una perspectiva psicológica, se refiere que a medida que los docentes manifiestan niveles de percepción favorables hacia la inclusión educativa, paralelamente tienden a expresar opiniones más favorables con relación a la inclusión y manifestar mayores expectativas de logro de programas inclusivos.

Tabla 6

Correlación entre la variable percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Variable Percepción	Afectiva
Variable Percepción	Coefficiente r de Pearson	1	,389**
	Valor p bilateral		,000
	Participantes	109	109
Afectiva	Coefficiente r de Pearson	,389**	1
	Valor p bilateral	,000	
	Participantes	109	109

Ídem

En la Tabla 6 se mostró un resultado estructurado de la relación de vínculo entre la variable percepción y la dimensión “Actitudes afectivas” respecto del enfoque de los profesores en torno a la enseñanza inclusiva. Se observó un resultado de Pearson de .389, indicando una relación moderada y positiva; es decir, aunque los datos no aumentan o disminuyen en la misma relación proporcional, pero si oscilan en el mismo sentido. Bajo ese contexto de los resultados, se procedió a aceptar la hipótesis presentada que buscaba evidenciar la relación entre la variable y la dimensión. Desde el enfoque psicológico, esto implica que a medida que los docentes manifiesten mayores niveles de percepción hacia la inclusión también tienden a expresar ciertos grados emocionales positivos frente a estudiantes inclusivos.

Tabla 7

Correlación entre la variable percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo

		Variable	Conductual
		Percepción	
Variable Percepción	Coeficiente r de Pearson	1	,374**
	Valor p bilateral		,000
	Participantes	109	109
Conductual	Coeficiente r de Pearson	,374**	1
	Valor p bilateral	,000	
	Participantes	109	109

Ídem

En la Tabla 7 se presentó el análisis del vínculo entre la variable percepción y la dimensión “Actitudes conductuales” respecto de las perspectivas de los educadores sobre el aprendizaje inclusivo, revelando un resultado de Pearson de .374. Esto indica una asociación moderada y positiva, es decir, los datos se mueven en el mismo sentido, pero no necesariamente en la misma proporción. Frente a este hallazgo, se corroboró la hipótesis que proponía una relación de conexión entre la variable estudiada y la dimensión. Desde los niveles de la psicología, este indicador hace referencia que a medida que los docentes experimenten percepciones favorables también tienden a desarrollar conductas que de cierta medida refuerzan el trabajo inclusivo en los estudiantes.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En consecuencia, el fin primordial de esta investigación se centró en identificar la relación de conexión significativa entre las percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. Con base en los hallazgos del estudio, la fuerza de esta relación se evaluó empleando la correlación “r” de Pearson, resultando en un valor de .512; lo que implicó que existe un nivel de correlación fuerte y a la vez positiva, es decir la distribución de los datos de cada variable de estudio mantienen una relación notable y consistente, y la relación positiva significa que los valores de cada variable tienen a moverse en la misma dirección. Frente a este resultado, se desechó a hipótesis nula (H_0) y validándose la hipótesis alternativa (H_a) que plantea existencia de relación de vínculo entre ambas variables. Esto se contrasta con el estudio realizado por Bravo & Miñano (2022), acerca de la inclusión en ámbitos educativos, donde sus hallazgos mostraron que un 67% de profesores muestran actitudes favorables y positivas, mientras que el 90 % mantienen mayor predisposición para acoger a estudiantes inclusivos, reflejando que la mayoría de los docentes tienden a desarrollar y experimentar mejores niveles de percepción sobre la inclusión educativa. Dado esto, se evidencia que la relación de las percepciones con las actitudes de los educadores no se da manera casual, sino que responde es cierta medida a una estructura psicológica, donde el nivel de percepción que los docentes tienen hacia la inclusión paralelamente influye en su nivel de predisposición para apoyarla.

Con respecto a los objetivos específicos, el primero se enfocó en identificar la relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en un centro escolar de Trujillo, 2025. Los hallazgos

de esta investigación reportaron un coeficiente “r” de Pearson de .467; evidenciando una correlación moderada y positiva, donde la distribución de los datos de cada variable de estudio se da en el mismo sentido, pero no en la misma relación proporcional. Con este resultado, se aceptó la hipótesis que planteó la presencia de relación de vínculo entre la dimensión y la variable. En la investigación realizada por Angenscheidt & Navarrete (2017) acerca de la inclusión educativa, sus resultados mostraron que el 52% de estudiantes con necesidades de aprendizaje particulares en aulas regulares experimentaron ligeras mejorías, mientras que el 70% se reafirma en que los estudiantes con necesidades especiales experimentaron mayor desarrollo y sostenibilidad en aulas inclusivas; reafirmando en la importancia de sentar bases sólidas que refuercen el conocimiento y comprensión de cada integrante de la comunidad educativa. En ese contexto, los resultados de ambas investigaciones coinciden en cierta medida sobre la importancia de sentar bases sólidas que refuercen los niveles de conocimientos, comprensión y de valores, factores esenciales que influyen en la predisposición de los docentes desarrollando mejores actitudes.

En torno al segundo objetivo específico, este se enfocó en establecer la relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes docentes respecto a la inclusión educativa en un centro escolar de Trujillo, 2025. El nivel de conexión identificado entre esta dimensión y la variable, con base en el “r” de Pearson, fue de .434; lo que implica que existe una relación moderada y positiva, es decir, que frente a un aumento en una de las variables la otra también tiende a aumentar, aunque no en la misma cantidad proporcional, pero sí en el mismo sentido. Con esos datos, se aceptó la hipótesis que planteaba una relación de conexión entre la dimensión y la variable. Los autores Angenscheidt & Navarrete (2017) en su estudio sobre la educación inclusiva, en sus

resultados determinó que un 46% de los tutores manifestaron no tener la preparación académica adecuada orientada en atender estudiantes inclusivos, el 70% indicó no estar suficientemente preparado y el 72% se refirió a que no cuenta con los espacios, tiempos y recursos adecuados, lo que dificulta la atención a escolares inclusivos. Dado esto, se remarca la importancia del apoyo institucional hacia el sector educativo, principalmente el inclusivo, permitiendo que cada escolar tenga mayor acceso a mejores recursos educacionales, influyendo directamente en el fortalecimiento de actitudes del profesorado.

Asimismo, el tercer objetivo específico se enfocó en determinar la relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y las actitudes frente a la educación inclusiva de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. Los hallazgos del presente estudio evidenciaron una correlación “r” de Pearson de .457: mostrando que existe una correlación moderada y positiva, es decir la distribución de los datos tienden a aumentar o disminuir en el mismo sentido, aunque no en la misma relación proporcional. En ese contexto, se aceptó la hipótesis que planteó un nivel de relación de vínculo entre la dimensión y la variable. En la investigación realizada por Banda et al. (2025) en Perú, sus hallazgos mostraron que los docentes de las zonas rurales perciben altos niveles de carencia y falta de soporte de parte de los organismos gubernamentales, frenado la posibilidad de otorgar una formación adecuada a estudiantes inclusivos. El autor recalca la importancia de revisar y alinear programas educativos enfocados en la formación docente y el apoyo a las instituciones. Dado esto, se resalta la importancia de la destinación de recursos ya que mientras exista mayor disposición y fortalecimiento de los sistemas de apoyo a los entornos inclusivos, los docentes tienden a desarrollar actitudes

más favorables y mayor disposición, sintiendo el respaldo de su entorno y experimentando sensaciones de trabajo colaborativo.

De acuerdo al planteamiento del cuarto objetivo específico, estuvo orientado a establecer la relación significativa entre percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” en torno a la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. El resultado de relación mediante el método de Pearson fue equivalente a $.365$; lo que implica, que existe una correlación moderada y positiva, es decir, los datos no aumentan en la misma relación proporcional, pero sí en el mismo sentido. Bajo ese contexto, se aceptó la hipótesis que proponía la relación de vinculación entre la variable y la dimensión. Según Pérez (2022) en su investigación acerca de los entornos educativos inclusivos, sus resultados mostraron que un 86.7% de los docentes manifiestan haber tenido contacto con personas con discapacidades y el 73.3% manifiesta haber impartido clases a estudiantes inclusivos, lo que se resalta que los docentes que han tenido contacto con personas con discapacidades y/o recibieron formación adecuada tienden a desarrollar percepciones más favorables sobre la educación inclusiva. Dado ello, se expone que es fundamental profundizar en estrategias de sensibilización en programas de educación inclusiva, que pueden influir positivamente en los grados de percepción del profesorado, lo que conlleva a manifestar actitudes cognitivas favorables en torno a la inclusión.

Por su parte, el quinto objetivo específico se centró en establecer relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” volcadas a la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. Los resultados encontrados se basaron en la correlación “ r ” de Pearson equivalente a $.389$; lo que explica que existe un nivel de correlación moderada baja positiva, es decir, aunque los datos tienden a moverse en el mismo sentido no ocurre en la misma relación proporcional. Bajo

esa información, se respalda la hipótesis que planteó un nivel de relación de conexión entre la variable y la dimensión. Según Moreno (2021) en su estudio realizado referente a la inclusión en ámbitos educativos, sus hallazgos muestran que, los profesores manifiestan no contar con la formación adecuada ni tener la experiencia suficiente, por lo que exigen al SAANEE reforzar las capacitaciones y accesos de información, mostrándose abiertos a procesos de autoaprendizaje, pues ello se asocia, directamente a su disposición emocional limitando su posibilidad de trabajar en equipo. Dado esto, implica que la carencia de una gestión eficiente de la educación para niños con capacidades particulares, influye en la percepción de los docentes y por ende se asocia a sus disposiciones emocionales.

Y como sexto objetivo específico, centrado en determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” en torno a la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. Los resultados evidenciaron una correlación de Pearson de .374. Esto justifica que hay una correlación moderada baja y positiva; es decir, los datos se mueven en el mismo sentido, pero no en la misma cantidad proporcional. En base a ello, se aceptó la hipótesis que sugería relación de vinculación entre la variable y la dimensión. El estudio realizado por Bravo & Miñano (2022) acerca de la percepción docente con enfoque en la inclusión dentro del sector educativo, sus resultados evidenciaron que el 33% de los docentes mostraron niveles de resiliencia hacia la inclusión y el 90% manifestó predisposición para acoger a estudiantes inclusivos, lo que conlleva a adoptar estrategias educativas valiosas y mayores niveles de compromiso. Dado ese contexto, se reconoce que a medida que los docentes experimenten percepciones favorables también presentan mayor disposición para actuar.

En el presente apartado se presentan las limitaciones que presentó esta investigación en base a los hallazgos encontrados. En primera línea, se enfatiza la realización de la investigación en un solo centro educativo, lo que distorsiona la generalización de los resultados a otros ámbitos educativos. Además, el uso de cuestionarios puede inducir a los participantes a responder de la manera que consideren más aceptable, introduciendo un sesgo de deseabilidad social. Por otro lado, el tamaño relativamente pequeño de la muestra limitó la solidez de los resultados. Además, no se consideraron ni controlaron los factores externos como experiencia de los docentes, problemas personales, formación especializada, cultura institucional, entre otros; que de alguna manera podrían haber influido en las respuestas de los cuestionarios y por ende en los resultados de correlación.

Por otro lado, se presentan las implicancias teóricas, metodológicas y prácticas que emergen de los hallazgos de esta investigación. Las implicancias hacen referencia a las reflexiones críticas del impacto de los resultados en el campo de estudio y su relación con las líneas de investigación o acciones futuras. A nivel teórico, los hallazgos determinan que las percepciones y las actitudes no son componentes aislados, sino que se relacionan mutuamente ya sea en mayor o menor medida, ello refuerza la literatura existente y las bases teóricas. A nivel metodológico, el método de Pearson es determinante para establecer relaciones, sin embargo, en otras investigaciones también puede ampliarse a método de Spearman; asimismo, sería útil que en futuras investigaciones se incluyan otras variantes como el autoaprendizaje docente o el apoyo institucional. Y a nivel práctico, es necesario realizar intervenciones y desarrollar estrategias hacia la inclusión educativa, que refuercen los niveles de percepción de los docentes y el desarrollo de sus actitudes.

CONCLUSIONES:

En relación al propósito principal de estudio se concluye que, existe relación significativa entre la percepción de los educadores y sus actitudes con respecto a la enseñanza inclusiva en un centro escolar de Trujillo, 2025. Siendo evidenciado por la correlación de Pearson con un valor de .512; especificando que existe un nivel de correlación fuerte y positiva, existiendo una relación notable y consistente entre las variables.

Respecto al primer objetivo específico propuesto, se concluye que existe una relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y las actitudes de los profesores referido a la inclusión educativa en un centro escolar de Trujillo, 2025. Lo anterior, se basa en un valor de correlación de Pearson de .467, indicando una correlación moderada y positiva.

En lo mencionado por el segundo objetivo específico, se logró concluir que existe una relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y las actitudes de los docentes hacia la enseñanza inclusiva en un centro escolar de Trujillo, 2025. Este hallazgo se sustenta en un valor de correlación “r” de Pearson de .434, lo que indica una relación de conexión moderada y positiva.

En relación a lo propuesto por el tercer objetivo específico, se concluye existencia de relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y las actitudes de los educadores hacia la enseñanza inclusiva en un centro escolar de Trujillo, 2025. Esta conclusión se respalda en el resultado de correlación “r” de Pearson de .457, indicando una correlación moderada y positiva.

Considerando el cuarto objetivo específico, se concluye presencia de relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión

educativa entre docentes de un centro escolar de Trujillo, 2025. Esto se sustenta en un resultado por la correlación “r” de Pearson de .365, indicando una asociación moderada y positiva.

En lo que respecta al quinto objetivo, se concluye que existe una relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. Esta conclusión se sustenta en un valor de correlación de Pearson de .389, que refleja una asociación moderada y positiva.

De acuerdo a lo mencionado en el sexto objetivo específico, se concluye que existe una relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025. Esto se basa en un valor de correlación de Pearson de .374, indicando una correlación moderada y positiva.

REFERENCIAS

- Alfaro, M. (2018). Percepción de los docentes que atienden aulas inclusivas, respecto a la educación inclusiva de nivel primaria en la ciudad de Trujillo, 2017.
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Aniceto, S., & Chávez, L. (2023). Formación docente para la inclusión educativa de niños y niñas del nivel primaria en una institución educativa, Trujillo 2021.
- Apaza, E. (2018). Desafíos en Educación Superior: el caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú (Issue 1).
- Banda, L., Pérez, J., & Alarcón, R. (2025). Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 9(37), 1082–1095. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.970>
- Betancur, Y., Erika, R., & Gómez, D. (2020). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de la institución Ciudadela Educativa del Magdalena Medio en el municipio de Barrancabermeja.
- Bravo, J., & Miñano, M. (2022). Percepción de los docentes sobre la Educación Inclusiva de las Instituciones de Educación Inicial del distrito de La Esperanza, 2021. <https://orcid.org/0000-0002-7903-1648>
- Defensoría del Pueblo. (2019). Solo el 0.7% de colegios del país son accesibles. www.defensoria.gob.pe / prensa@defensoria.gob.pe
- Ecos, N., & Jordán, M. (2024). Actitud docente frente a la educación inclusiva en docentes de la I.E. N° 196 Santo Niño Jesús de Praga Pisco. <https://orcid.org/0000-0002-0651-6230>
- INEI. (2019). En el país existen 3 millones 209 mil 261 personas con discapacidad.

- Lara, Y., & Rodríguez, J. (2022). Percepción y actitudes de los docentes y estudiantes ante personas con limitaciones físicas y mentales.
- Lozada, M. (2024). Educación inclusiva y actitud docente en las Instituciones Educativas Publicas del Cercado de Lima, 2019.
- Ministerio de Educación. (2023). Resultados Censo Educativo 2023.
- Moreno, V. (2021). Percepciones docentes sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas del ciclo II en una institución pública del Cercado de Lima.
- Navarro, O., & Cepeda, A. (2020). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de población con necesidades educativas especiales en una institución pública del municipio de Barrancabermeja.
- Pérez, M. (2022). Actitudes docentes sobre educación inclusiva. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 77(771), 49–66. <https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7741>
- Poveda, Á., Pérez, M., Sánchez, C., & Guillén, E. (2023). Educación inclusiva: adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, visual, intelectual y déficit de atención, un cambio estructural en la práctica educativa. *Conciencia Digital*, 6(1.3), 20–38. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.3.2501>
- Solís, F., Badillo, J., & Carmona, A. (2024). Actitudes, conocimientos y percepción del contexto sobre la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía. *Revista Educación Inclusiva*, 17.
- UNESCO. (2024). Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.
- Uriarte, J., Megalajar, M., León, J., & Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*.

- Vega, E., & Rivera, E. (2022). Percepción sobre la educación inclusiva en estudiantes y padres de familia de una institución educativa de Lima-Perú. *Espacios*, 43(07), 19–29. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n07p02>
- Vega, E., & Rivera, E. (2023). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: una revisión de la literatura de tres instrumentos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 153–173. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.8>
- Zamora, T. (2021). Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 4.

ANEXOS

ANEXO N° 1. Matriz de consistencia

Tabla 8

Matriz de consistencia

Problema		Objetivos		Hipótesis		Metodología
General	Específicos	General	Específicos	General	Específicos	
¿Existe relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?	¿Existe relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?	Determinar la relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	Determinar la relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	Ha: Existe relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	Ha1: Existe relación significativa entre la dimensión “bases de inclusión” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Nivel: Correlacional Diseño: No experimental, transversal
	¿Existe relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?		Determinar la relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025		Ha2: Existe relación significativa entre la dimensión “formación y recursos” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	
	¿Existe relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?		Determinar la relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025		Ha3: Existe relación significativa entre la dimensión “apoyos personales” y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	
	¿Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?		Determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	Ho: No existe relación significativa entre percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	Ha4: Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes cognitivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	
	¿Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?		Determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025		Ha5: Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes afectivas” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	
	¿Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025?		Determinar la relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025		Ha6: Existe relación significativa entre la percepción y la dimensión “actitudes conductuales” hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025	

ANEXO N° 2. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 9

Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	ITEM	ESCALA DE MEDICION
Percepción	La percepción docente es aquella apreciación que tienen los maestros sobre la labor educativa y todo lo que implica esta, en especial es la forma de cómo percibe a sus alumnos, que impresión tiene de ellos (Chiner, 2011).	Son todas aquellas ideas sobre inclusión escolar que elabora el docente, como resultante de la interacción con el medio social y de sus propias experiencias (Chiner, 2011).	Bases de inclusión	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Ordinal
			Formación y recursos	8, 9, 10	
			Apoyos personales	11, 12	
Actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes	Es la disposición, mentalidad y comportamiento que un docente manifiesta en su tarea educativa, englobando atributos y valores que influyen en la forma en que el docente se relaciona con sus alumnos, aborda los contenidos de enseñanza y promueve el aprendizaje (Vega & Rivera, 2023).	El método de medición de la variable implica el uso de un cuestionario de 15 ítems. El que está diseñado para recoger información sobre la actitud de los docentes hacia los estudiantes inclusivos, enfocándose en tres componentes : cognitivo, afectivo y conductual (Rosario, 2024)	Cognitiva	1, 2, 3, 4, 5, 15	Ordinal
			Afectiva	6, 7, 8, 9, 10	
			Conductual	11, 12, 13, 14	

ANEXO N° 3. Cuestionario de la variable percepción

Cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión

NA: Nada de acuerdo	PA: Poco de acuerdo	I: Indeciso	BA: Bastante de acuerdo	MA: Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión						
		1	2	3	4	5
1	Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.					
2	La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes					
3	Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. (regular)					
4	La educación inclusiva es también posible en la educación secundaria					
5	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.					
6	Soy partidario de la educación inclusiva					
7	Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en aulas de otros docentes, además el profesor-tutor.					
Formación y recursos						
8	Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.					
9	Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.					
10	Tengo suficientes materiales para responder a sus necesidades.					
Apoyos personales						
11	Tengo la ayuda suficiente del/ la profesor/ a de PT del centro					
12	Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.					

ANEXO N° 4. Cuestionario de la variable actitudes

Cuestionario sobre la actitud docente

Rango	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Escala	1	2	3	4	5

ITEM		1	2	3	4	5
Dimensión cognitiva						
1	Los docentes emplean técnicas pedagógicas que favorezcan el trabajo en equipo.					
2	Los docentes utilizan estrategias pedagógicas que fomentan el trabajo en equipo.					
3	Los docentes ayudan a los estudiantes inclusivos a resolver desafíos que se plantean en la clase.					
4	Los docentes se capacitan continuamente para atender la diversidad de estudiantes con necesidades educativas especiales.					
5	Participan en programas que promueven la inclusión como medio para avanzar hacia una mayor equidad.					
Dimensión afectiva						
6	A los docentes del centro educativo les gusta enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales.					
7	Los docentes logran que los estudiantes con necesidades educativas inclusivas puedan desarrollar habilidades sociales.					
8	Los docentes practican una comunicación fluida y constante en el aula para llevar una mejor convivencia con los estudiantes inclusivos.					
9	Los docentes muestran empatía a los estudiantes con necesidades educativas inclusivas.					
10	Los docentes aceptan en su aula estudiantes con necesidades educativas inclusivas.					
Dimensión Conductual						
11	Los docentes programan unidades didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes inclusivos.					
12	Los docentes consideran que la inclusión de un estudiante en aula Básica Regular promueve su independencia social.					
13	Los docentes siguen las normativas para trabajar con estudiantes con NEE en su aula.					
14	Los docentes socializan las normas de Educación inclusiva con los demás docentes de la institución educativa.					
Dimensión cognitiva						
15	Los docentes incentivan a sus estudiantes inclusivos a participar en algún evento de la institución educativa.					

ANEXO N° 5. Evaluación de Experto 1 de la variable percepción

UPN
UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE


MATRIZ PARA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Título de la investigación:	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025
Línea de investigación:	Salud pública y Poblaciones vulnerables
Apellidos y nombres del experto:	MARIANA DE LA CRUZ
El instrumento de medición pertenece a la variable:	Percepcion

Mediante la matriz de evaluación de expertos, Ud. tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con una "x" en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, le exhortamos en la corrección de los ítems, indicando sus observaciones y/o sugerencias, con la finalidad de mejorar la coherencia de las preguntas sobre la variable en estudio.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observaciones
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento de medición presenta el diseño adecuado?	✓		
2	¿El instrumento de recolección de datos tiene relación con el título de la investigación?	✓		
3	¿En el instrumento de recolección de datos se mencionan las variables de investigación?	✓		
4	¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	✓		
5	¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con las variables de estudio?	✓		
6	¿La redacción de las preguntas tienen un sentido coherente y no están sesgadas?		✓	Revisar ítem 9
7	¿Cada una de las preguntas del instrumento de medición se relaciona con cada uno de los elementos de los indicadores?	✓		
8	¿El diseño del instrumento de medición facilitará el análisis y procesamiento de datos?	✓		
9	¿Son entendibles las alternativas de respuesta del instrumento de medición?	✓		
10	¿El instrumento de medición será accesible a la población sujeto de estudio?	✓		=
11	¿El instrumento de medición es claro, preciso y sencillo de responder para, de esta manera, obtener los datos requeridos?		✓	

Sugerencias: Revisar ítem 9.


Firma y sello del experto: C.B.P. 16248

ANEXO N° 6. Evaluación de Experto 2 de la variable percepción

MATRIZ PARA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Título de la investigación:	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025
Línea de investigación:	Salud pública y Poblaciones vulnerables
Apellidos y nombres del experto:	Carmen Briceño Morales
El instrumento de medición pertenece a la variable:	Percepción

Mediante la matriz de evaluación de expertos, Ud. tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con una "x" en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, le exhortamos en la corrección de los ítems, indicando sus observaciones y/o sugerencias, con la finalidad de mejorar la coherencia de las preguntas sobre la variable en estudio.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observaciones
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento de medición presenta el diseño adecuado?	✓		
2	¿El instrumento de recolección de datos tiene relación con el título de la investigación?	✓		
3	¿En el instrumento de recolección de datos se mencionan las variables de investigación?	✓		
4	¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	✓		
5	¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con las variables de estudio?	✓		
6	¿La redacción de las preguntas tienen un sentido coherente y no están sesgadas?	✓		
7	¿Cada una de las preguntas del instrumento de medición se relaciona con cada uno de los elementos de los indicadores?	✓		
8	¿El diseño del instrumento de medición facilitará el análisis y procesamiento de datos?	✓		
9	¿Son entendibles las alternativas de respuesta del instrumento de medición?	✓		
10	¿El instrumento de medición será accesible a la población sujeto de estudio?	✓		
11	¿El instrumento de medición es claro, preciso y sencillo de responder para, de esta manera, obtener los datos requeridos?	✓		

Sugerencias:



C. Ps. P. 11573

Firma y sello del experto:

ANEXO N° 7. Evaluación de Experto 3 de la variable percepción



MATRIZ PARA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Título de la investigación:	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025
Línea de investigación:	Salud pública y Poblaciones vulnerables
Apellidos y nombres del experto:	Kathya Woolcott Palacios
El instrumento de medición pertenece a la variable:	Percepción

Mediante la matriz de evaluación de expertos, Ud. tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con una "x" en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, le exhortamos en la corrección de los ítems, indicando sus observaciones y/o sugerencias, con la finalidad de mejorar la coherencia de las preguntas sobre la variable en estudio.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observaciones
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento de medición presenta el diseño adecuado?	X		
2	¿El instrumento de recolección de datos tiene relación con el título de la investigación?	X		
3	¿En el instrumento de recolección de datos se mencionan las variables de investigación?	X		
4	¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	X		
5	¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con las variables de estudio?	X		
6	¿La redacción de las preguntas tienen un sentido coherente y no están sesgadas?	X		
7	¿Cada una de las preguntas del instrumento de medición se relaciona con cada uno de los elementos de los indicadores?	X		
8	¿El diseño del instrumento de medición facilitará el análisis y procesamiento de datos?	X		
9	¿Son entendibles las alternativas de respuesta del instrumento de medición?	X		
10	¿El instrumento de medición será accesible a la población sujeto de estudio?	X		
11	¿El instrumento de medición es claro, preciso y sencillo de responder para, de esta manera, obtener los datos requeridos?	X		

Sugerencias:



 Kathya Woolcott Palacios
 Psicóloga
 C.Ps.P. 13056

Firma y sello del experto:

ANEXO N° 8. Evaluación de Experto 1 de la variable actitudes

UPN
UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE


MATRIZ PARA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Título de la investigación:	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025		
Línea de investigación:	Salud pública y Poblaciones vulnerables		
Apellidos y nombres del experto:	MARIANA DE LA CRUZ		
El instrumento de medición pertenece a la variable:	Actitud docente		

Mediante la matriz de evaluación de expertos, Ud. tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con una "x" en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, le exhortamos en la corrección de los ítems, indicando sus observaciones y/o sugerencias, con la finalidad de mejorar la coherencia de las preguntas sobre la variable en estudio.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observaciones
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento de medición presenta el diseño adecuado?	✓		
2	¿El instrumento de recolección de datos tiene relación con el título de la investigación?	✓		
3	¿En el instrumento de recolección de datos se mencionan las variables de investigación?	✓		
4	¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	✓		
5	¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con las variables de estudio?	✓		
6	¿La redacción de las preguntas tienen un sentido coherente y no están sesgadas?		✓	Diversión cognitiva (1,2,3)
7	¿Cada una de las preguntas del instrumento de medición se relaciona con cada uno de los elementos de los indicadores?		✓	=
8	¿El diseño del instrumento de medición facilitará el análisis y procesamiento de datos?	✓		
9	¿Son entendibles las alternativas de respuesta del instrumento de medición?	✓		
10	¿El instrumento de medición será accesible a la población sujeto de estudio?	✓		
11	¿El instrumento de medición es claro, preciso y sencillo de responder para, de esta manera, obtener los datos requeridos?		✓	=

Sugerencias: Revisar diversión cognitiva (1, 2, 3).


 Firma y sello del experto: C.P.S.P. 16240

ANEXO N° 9. Evaluación de Experto 2 de la variable actitudes

MATRIZ PARA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Título de la investigación:	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025
Línea de investigación:	Salud pública y Poblaciones vulnerables
Apellidos y nombres del experto:	Carmen Briceño Morales
El instrumento de medición pertenece a la variable:	Actitud docente

Mediante la matriz de evaluación de expertos, Ud. tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con una "x" en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, le exhortamos en la corrección de los ítems, indicando sus observaciones y/o sugerencias, con la finalidad de mejorar la coherencia de las preguntas sobre la variable en estudio.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observaciones
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento de medición presenta el diseño adecuado?	✓		
2	¿El instrumento de recolección de datos tiene relación con el título de la investigación?	✓		
3	¿En el instrumento de recolección de datos se mencionan las variables de investigación?	✓		
4	¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	✓		
5	¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con las variables de estudio?	✓		
6	¿La redacción de las preguntas tienen un sentido coherente y no están sesgadas?	✓		
7	¿Cada una de las preguntas del instrumento de medición se relaciona con cada uno de los elementos de los indicadores?	✓		
8	¿El diseño del instrumento de medición facilitará el análisis y procesamiento de datos?	✓		
9	¿Son entendibles las alternativas de respuesta del instrumento de medición?	✓		
10	¿El instrumento de medición será accesible a la población sujeto de estudio?	✓		
11	¿El instrumento de medición es claro, preciso y sencillo de responder para, de esta manera, obtener los datos requeridos?	✓		

Sugerencias:



C. Ps. P. 11573

Firma y sello del experto:

ANEXO N° 10. Evaluación de Experto 3 de la variable actitudes



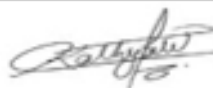
MATRIZ PARA EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Título de la investigación:	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en un centro escolar de Trujillo, 2025
Línea de investigación:	Salud pública y Poblaciones vulnerables
Apellidos y nombres del experto:	Kathya Woolcott Palacios
El instrumento de medición pertenece a la variable:	Actitudes

Mediante la matriz de evaluación de expertos, Ud. tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con una "x" en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, le exhortamos en la corrección de los ítems, indicando sus observaciones y/o sugerencias, con la finalidad de mejorar la coherencia de las preguntas sobre la variable en estudio.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observaciones
		SÍ	NO	
1	¿El instrumento de medición presenta el diseño adecuado?	X		
2	¿El instrumento de recolección de datos tiene relación con el título de la investigación?	X		
3	¿En el instrumento de recolección de datos se mencionan las variables de investigación?	X		
4	¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	X		
5	¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con las variables de estudio?	X		
6	¿La redacción de las preguntas tienen un sentido coherente y no están sesgadas?	X		
7	¿Cada una de las preguntas del instrumento de medición se relaciona con cada uno de los elementos de los indicadores?	X		
8	¿El diseño del instrumento de medición facilitará el análisis y procesamiento de datos?	X		
9	¿Son entendibles las alternativas de respuesta del instrumento de medición?	X		
10	¿El instrumento de medición será accesible a la población sujeto de estudio?	X		
11	¿El instrumento de medición es claro, preciso y sencillo de responder para, de esta manera, obtener los datos requeridos?	X		

Sugerencias:



Kathya Woolcott Palacios
Psicóloga
C.P.S.P. 13056

Firma y sello del experto:

ANEXO N° 11. Validación de la variable percepción

Tabla 10

Cuadro de validación de la variable percepción

Validez de contenido por criterios de jueces expertos						
Ítems	Primer juez	Segundo juez	Tercer juez	Suma	v	v general
1	1	1	1	3	1.00	
2	1	1	1	3	1.00	
3	1	1	1	3	1.00	
4	1	1	1	3	1.00	
5	1	1	1	3	1.00	
6	1	1	0	2	0.67	0.94
7	1	1	1	3	1.00	
8	1	1	1	3	1.00	
9	1	1	1	3	1.00	
10	1	1	1	3	1.00	
11	1	1	0	2	0.67	

ANEXO N° 12. Validación de la variable actitudes

Tabla 11

Cuadro de validación de la variable actitudes

Validez de contenido por criterios de jueces expertos						
Ítems	Primer juez	Segundo juez	Tercer juez	Suma	v	v general
1	1	1	1	3	1.00	
2	1	1	1	3	1.00	
3	1	1	1	3	1.00	
4	1	1	1	3	1.00	
5	1	1	1	3	1.00	
6	1	1	0	2	0.67	0.91
7	1	1	0	2	0.67	
8	1	1	1	3	1.00	
9	1	1	1	3	1.00	
10	1	1	1	3	1.00	
11	1	1	0	2	0.67	

ANEXO N° 13. Frecuencia de distribución de género y nivel educativo

Tabla 12
Frecuencia de distribución de género y nivel educativo docente

Género	Nivel de estudios			Total general
	Doctorado	Licenciatura	Maestría	
F	0.00%	16.51%	22.94%	39.45%
M	3.67%	34.87%	22.01%	60.55%
Total general	3.67%	51.38%	44.95%	100.00%

Nota: Obtenido de SPSS

De la tabla 12 se observa que, el 22.94% de mujeres cuentan con formación en maestría y de hombres el 34.87% en licenciatura.

ANEXO N° 14. Estadísticos descriptivos de variables y dimensiones

Tabla 13
Medias estadísticas de variables y dimensiones

	Media	Desviación estándar	N
Variable Percepción	46,83	6,294	109
Variable Actitudes	59,13	9,901	109
D1V1: Bases de inclusión	29,38	3,776	109
D2V1: Formación y recursos	10,17	2,323	109
D3V1: Apoyos personales	7,29	1,765	109
D1V2: Actitudes cognitivas	23,65	3,794	109
D2V2: Actitudes afectivas	19,90	3,634	109
D3V2: Actitudes conductuales	15,58	3,422	109

Nota: Obtenido de SPSS

ANEXO N° 15. Frecuencia entre la formación específica y estudiantes con inclusión

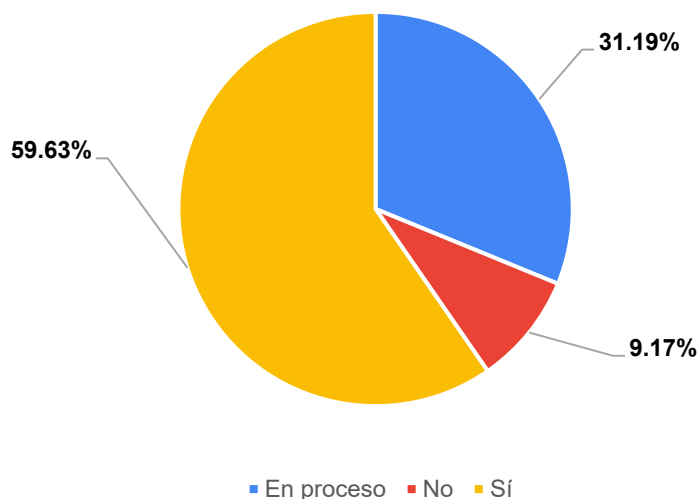
Tabla 14

Frecuencia entre la formación específica y estudiantes con inclusión

Formación específica	Tiene estudiantes con inclusión		Total
	No	Sí	
No	16.51%	28.44%	44.95%
Sí	11.01%	44.04%	55.05%
Total	27.52%	72.48%	100.00%

De la tabla 14 se determina que, el 28.44% de docentes no tienen formación específica en inclusión educativa, pero si tienen alumnos con inclusión.

ANEXO N° 16. Frecuencia con relación si se considera un docente inclusivo



De la información, se detalle que el 59.63% de docentes si se consideran inclusivos, el 31.19% se consideran en proceso de inclusión, mientras que un 9.17% no se consideran docentes inclusivos.