

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

“BENEDICTO XVI”

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN Y ADAPTACIÓN
CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE BAGUA 2026**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

AUTORES

Br. Cerna Santa Cruz, Flor Angélica

<https://orcid.org/0009-0000-6053-2621>

Br. Olano Yaguenta, Anita

<https://orcid.org/0009-0000-1780-0715>

ASESORA

Dra. Merino Flores, Irene

<https://orcid.org/0000-0003-3026-5766>

LINEA DE INVESTIGACIÓN

Diseño, desarrollo y evaluación curricular

TRUJILLO - PERÚ

2026

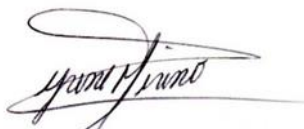
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Dra. Merino Flores, Irene con DNI N° 40918909, en cumplimiento con las normas institucionales establecidas sobre integridad científica, originalidad y autoría, emito la presente Declaración de Originalidad del trabajo de investigación titulado: “Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2026 ”, el cual ha sido elaborado para optar al GRADO DE MAGISTER correspondiente al Programa de maestría en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA bajo la modalidad de tesis, desarrollada por el autor o autores:

N°	Apellidos y Nombres	DNI
1	Cerna Santa Cruz Flor Angelica	47716434
2	Olano Yaguenta, Anita	42077230

En ese sentido, constato que:

- El trabajo conducente fue desarrollado bajo mi supervisión como docente asesor de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”, quién brindó orientación metodológica y supervisión académica en la elaboración de este.
- El trabajo conducente presenta un porcentaje de reporte de similitud de: 12%, emitido por el software de Turnitin con ID: 1:3587645777 y fecha de entrega: 5 de junio del 2026.



Dra. Merino Flores Irene

ORCID: 0000-0003-3026-5766

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, S.J.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DR. MARCOANTONIO PACHERRES TORREJÓN

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. SILVIA ANA VALVERDE ZAVALETA

Vicerrectora Académica

DRA. GINA GENARA ZAVALETA ESPEJO

Vicerrectora de Investigación

DR. LUIS ORLANDO MIRANDA DIAZ

Director de la Escuela de Posgrado

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con profunda gratitud a mis padres, quienes, con su amor incondicional, esfuerzo y ejemplo me han guiado a lo largo de este camino académico. A mi madre, por sus palabras de aliento en los momentos de duda; y a mi padre, por enseñarme a perseverar con humildad.

También dedico esta tesis a cada niño y niña con necesidades educativas especiales, cuya fuerza y ternura me inspiran a seguir construyendo una educación más inclusiva y justa.

Cerna Santa Cruz Flor Angelica

En primer lugar, dedico la presente investigación a Dios y a la Divinidad. Le dedico con especial cariño a mi familia, pilares fundamentales en mi vida. A mis hermanos, por sus constantes palabras de motivación, y a mis amigos, por acompañarme en este proceso con paciencia y comprensión. Dedico también este logro a todos los docentes que, con vocación y compromiso, trabajan cada día por una educación inclusiva, creyendo firmemente en el potencial de cada estudiante.

Olano Yaguenta Anita

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a Dios, por guiarnos con sabiduría, fortaleza y salud durante todo este proceso académico, su presencia ha sido fundamental en cada paso de nuestro camino.

A nuestras familias, por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante, su compañía emocional ha sido un pilar esencial para alcanzar esta meta, en la cual cada palabra de aliento, cada gesto de confianza y cada sacrificio han dejado una huella imborrable en nuestro corazón.

A nuestros docentes y asesores, quienes, con paciencia, compromiso y experiencia, nos han orientado en la elaboración de esta investigación, su guía académica ha enriquecido significativamente nuestro crecimiento personal y profesional.

A la institución educativa que acogió este estudio, a sus directivos, docentes y estudiantes, por abrirnos las puertas con generosidad y permitirnos conocer de cerca sus experiencias, retos y aprendizajes en el ámbito de la inclusión.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron en la realización de esta tesis. Cada gesto, palabra y apoyo nos impulsó a continuar y culminar este importante proyecto con compromiso y responsabilidad.

Las autoras

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotros, **Cerna Santa Cruz, Flor Angelica** con DNI N.º 47716434 y **Olano Yaguenta, Anita** con DNI N.º 42077230, egresadas del **Programa de maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA** de la **Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”**, damos fe de que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos establecidos por la **Escuela de Posgrado** para la elaboración y sustentación del informe de tesis titulado: **“FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN Y ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE BAGUA 2026”**, el cual consta de un total de **82 páginas**, incluyendo tablas y figuras, y **29 páginas de anexos**.

Dejamos constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaro, bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es **de nuestra exclusiva autoría** en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaramos que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación.

Del mismo modo, reconocemos que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de nuestra exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.

Las autoras



Br. Flor Angelica, Cerna Santa Cruz
DNI N° 47716434



Br. Anita, Olano Yaguenta
DNI N° 42077230

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD	7
ÍNDICE	8
ÍNDICE DE TABLAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
I. INTRODUCCIÓN	12
II. METODOLOGÍA	29
2.1. Enfoque, tipo	29
2.2. Diseño de investigación	29
2.3. Población y muestra	30
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos	31
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información	32
2.6. Aspectos éticos en investigación	33
III. RESULTADOS	35
IV. DISCUSIÓN	42
V. CONCLUSIONES	45
VI. RECOMENDACIONES	46
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Muestra de docentes.....	29
Tabla 2	Prueba de normalidad	34
Tabla 3	Relación significativa entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas	35
Tabla 4	Relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026	36
Tabla 5	Relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión practica educativa para estudiantes con necesidades educativas	38
Tabla 6	Relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas	39
Tabla 7	Alfa de Cronbach V1.....	79
Tabla 7	Alfa de Cronbach V2.....	79

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua, 2026. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por 60 docentes, trabajándose con muestra censal. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario estructurado con escala Likert de cinco puntos. La validez de contenido fue determinada por juicio de expertos y la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores de 0.862 y 0.875, lo que evidenció alta consistencia interna. Los datos fueron procesados aplicando el coeficiente de correlación de Spearman, dado que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov indicó distribución no normal ($p < 0.05$). Los resultados demostraron una relación muy alta y significativa entre la formación docente en inclusión y la adaptación curricular ($\rho = 0.905$; $p = 0.000$). Asimismo, se hallaron correlaciones altas y significativas con las dimensiones currículo ($\rho = 0.730$), práctica educativa ($\rho = 0.785$) y formación integral ($\rho = 0.746$). Se concluye que una mayor formación inclusiva de los docentes se asocia positivamente con una mejor capacidad para diseñar, implementar y contextualizar adaptaciones curriculares que favorecen la participación, aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas, fortaleciendo así la práctica pedagógica inclusiva dentro del sistema educativo.

Palabras clave: formación docente, inclusión educativa, adaptación curricular, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The study aimed to determine the relationship between teacher training in inclusion and curriculum adaptation for students with special educational needs in an educational institution in Bagua, 2026. The research was conducted using a quantitative approach, basic in nature, and a non-experimental, correlational, cross-sectional design. The population consisted of 60 teachers, and a census sample was used. The data collection technique was a survey, and the instrument was a structured questionnaire with a five-point Likert scale. Content validity was determined by expert judgment, and reliability was established using Cronbach's alpha coefficient, yielding values of 0.862 and 0.875, which demonstrated high internal consistency. The data were processed using Spearman's rank correlation coefficient, given that the Kolmogorov-Smirnov normality test indicated a non-normal distribution ($p < 0.05$). The results demonstrated a very strong and significant relationship between teacher training in inclusion and curriculum adaptation ($\rho = 0.905$; $p = 0.000$). Furthermore, high and significant correlations were found with the dimensions of curriculum ($\rho = 0.730$), educational practice ($\rho = 0.785$), and holistic development ($\rho = 0.746$). It is concluded that greater inclusive teacher training is positively associated with a better capacity to design, implement, and contextualize curricular adaptations that promote the participation, learning, and holistic development of students with educational needs, thus strengthening inclusive pedagogical practice within the educational system.

Keywords: teacher training, educational inclusion, curricular adaptation, special educational needs.

I. INTRODUCCIÓN

La adecuación curricular en educandos con requerimientos educativos especiales (NEE) es un elemento básico de la educación inclusiva; sin embargo, a nivel mundial, su implementación sigue siendo limitada debido a factores como la decadencia de medios y la insuficiente formación al educador, tal como señalan (Dağlı Gökbulut et al. 2024). Esta situación evidencia la urgencia de reforzar las capacidades del sistema educativo para responder efectivamente a la diversidad en el aula, en este sentido, Martínez y Rodríguez (2022), destacan que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 hace un llamado a avalar una educación inclusiva y equitativa, promoviendo entornos de aprendizaje accesibles que facilitan a todos los educandos desarrollar su máximo potencial.

A nivel internacional en la India Halder (2023), expresa que una de las mayores dificultades en la educación global radica en la escasa capacitación docente para gestionar la pluralidad dentro del salón de clases, sobre todo ante estudiantes con necesidades específicas, lo cual resalta la necesidad de ejecutar ajustes en el currículo que se ajusten a las condiciones de cada persona con el fin de garantizar un aprendizaje justo y productivo mediante metodologías pedagógicas organizadas y focalizadas en el alumno que impulsen su involucramiento y avance en un contexto de inclusión; no obstante, Norwich et al. (2021), expresan que el fomento de una educación inclusiva es un eje central a nivel mundial respaldado por la Agencia Europea y la OCDE, observándose en el continente europeo una evolución drástica donde más del 98% de los educandos con requerimientos especiales forman parte del sistema regular, lo que ratifica un esfuerzo genuino por eliminar barreras y avanzar hacia un paradigma de plena inclusión educativa, superando paulatinamente las estructuras de centros separados que todavía se mantienen en ciertos sectores.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), muestran que apenas el 61% de las naciones han integrado módulos de enseñanza inclusiva en sus programas de capacitación pedagógica inicial, lo que significa que un 39% de los países todavía afronta deficiencias críticas en este rubro, evidenciando una disparidad significativa en la preparación de los futuros maestros para gestionar la diversidad; asimismo; también Hnoievaska et al. (2022), señala que, bajo las cifras de la Organización Mundial de la Salud, por encima del 15% de los habitantes del planeta posee alguna discapacidad y que un 10% de dicho grupo corresponde a menores que anteriormente solo eran admitidos en centros especiales, lo cual demuestra una distancia

considerable en la capacitación de los profesores ante los retos de la inclusión educativa, pues la escasa adopción de este modelo vulnera el derecho a una formación justa, resaltando además que en zonas como África subsahariana apenas el 8% de los docentes recibió instrucción inclusiva en 2018 y solo un porcentaje similar de maestros de segundo grado cuenta con preparación para necesidades especiales.

Dentro del panorama latinoamericano, el ajuste de los currículos para alumnos con necesidades educativas especiales constituye una tarea pendiente de gran relevancia UNICEF (2023) estima que de los 19 millones de niños con discapacidad en la región, cerca del 70% halla obstáculos para ingresar al sistema escolar, una problemática que se agrava por la falta de instrucción pedagógica y de materiales pertinentes que afectan el éxito académico, sumado a que el BID (2022) resalta una marcada desigualdad en la graduación de secundaria y reporta que apenas el 16% de los planteles en diversos países cuentan con normativas que aseguren una inclusión real.

A nivel nacional, según lo planteado por Rentería et al. (2025), la ejecución de una verdadera inclusión educativa se encuentra amenazada por la mínima presencia de personal cualificado, debido a que las estadísticas nacionales reflejan que apenas el 1.1% de las escuelas urbanas con estudiantes en situación de discapacidad posee docentes especialistas, una cifra que se reduce al 0.5% en las comunidades rurales y que condiciona negativamente la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares que estos docentes requieren. También la Defensoría del pueblo (2019) revela una realidad preocupante donde el 88% de los infantes con deficiencias no están escolarizados, situación vinculada a una asignación presupuestal mínima del 0.62% y a una accesibilidad física que solo llega al 0.7% de las instituciones, factores que obstaculizan la inclusión real a pesar de que el Ministerio de Educación (2022) reporta una evolución positiva en la matrícula de estudiantes con necesidades especiales, la cual creció en el último quinquenio hasta llegar al 19% en inicial, 24% en primaria y 22% en secundaria, resaltando que la verdadera inclusión no depende solo del registro de alumnos sino de la necesaria adecuación de los contenidos.

En la institución educativa de la provincia de Bagua se evidencia una problemática alarmante respecto a la insuficiente formación de los docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), puesto que esta vulnerabilidad en la formación profesional se traduce en una ejecución casi nula de metodologías pedagógicas

que promuevan la equidad, dificultando gravemente la construcción de adaptaciones curriculares que logren sintonizar con la pluralidad de capacidades presentes en el salón de clases, lo cual no constituye un incidente aislado sino que responde a una carencia estructural de programas de actualización especializada y a un abandono en cuanto al asesoramiento técnico por parte de los órganos de gestión educativa, provocando en última instancia una desarticulación en la planificación de las sesiones de aprendizaje que termina por segregar y limitar el crecimiento intelectual de aquellos docentes que presentan condiciones de aprendizaje diferenciadas o dificultades específicas.

Ante el problema descrito se ha planteado la pregunta general ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026?, como preguntas específicas se tuvieron: ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026?, ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026?, ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026?.

El estudio se justificó teóricamente, en el cual Kimhi & Bar (2025), quienes sostienen que la combinación de la enseñanza teórica con la práctica profesional potencia las posturas inclusivas y la seguridad del docente al gestionar la heterogeneidad del aula, por lo cual este trabajo cobra importancia académica al conectar de forma directa los antecedentes investigativos con los principios de inclusión, logrando estructurar una base de conocimientos actuales que enfatiza la necesidad de contar con una capacitación magisterial sólida y aplicada que pueda satisfacer las demandas de los estudiantes con necesidades especiales; asimismo, se justificó de manera práctica, según Huapalla et al. (2024), quienes plantean la necesidad de robustecer las habilidades del profesorado como eje central para establecer una cultura de inclusión sólida en los centros escolares, por lo que esta investigación adquiere valor al posicionar al educador como un motor de transformación capaz de fomentar percepciones favorables y entornos integradores, permitiendo que las adecuaciones en el currículo se ejecuten de manera efectiva para favorecer el desarrollo de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales; a su vez, se justificó metodológicamente, según Thompson & Panacek (2007)

quienes postulan que en los modelos observacionales de carácter analítico la legitimidad de los hallazgos se vincula estrechamente con la solidez del planteamiento, el desarrollo y el tratamiento de los datos, por lo cual este estudio se valida al emplear un esquema no experimental de corte correlacional y transversal que, mediante una aplicación rigurosa, facilita el examen imparcial de la conexión entre la instrucción docente inclusiva y los ajustes en el currículo dentro de la realidad de Bagua durante el año 2026.

En el objetivo general del estudio se ha definido: Determinar la relación entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026. En los objetivos específicos: Determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026, determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026, determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

Como hipótesis general se ha planteado: Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026. Como hipótesis específicas: Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026, Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026, Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

Estudios previos a nivel internacional, en España, Larraceleta et al. (2022), en España, desarrollaron una investigación con el propósito de determinar el grado de integración de estrategias basadas en la comunicación social para alumnos con autismo dentro de la instrucción docente básica y continua; para ello, se empleó un enfoque transversal sobre una muestra compuesta por 108 especialistas en educación especial, utilizando como herramienta de diagnóstico una encuesta de estructura formal, cuyos

hallazgos revelaron que una proporción superior al 70 % de los encuestados nunca recibió capacitación sobre dichas metodologías, registrándose una carencia del 87,6 % en la etapa de formación de grado y un 73,6 % en la actualización profesional; adicionalmente, el análisis comparativo determinó que el profesorado estadounidense presenta una mayor frecuencia en el manejo de estas prácticas frente al grupo español, derivando en la conclusión de que persiste un vacío crítico en la enseñanza de intervenciones validadas para el trastorno del espectro autista; por tanto, este estudio aporta un sustento valioso al demostrar la necesidad de robustecer las competencias en inclusión y ajustes del currículo.

Triviño et al. (2022), en España, ejecutaron una investigación orientada a examinar la capacitación auto percibida de los maestros respecto a la educación inclusiva junto con la comparación entre los niveles de primaria y secundaria, para lo cual emplearon una metodología cuantitativa de corte transversal sobre un grupo representativo de 961 docentes pertenecientes a instituciones públicas; asimismo, utilizaron como herramientas de recolección un cuestionario de percepción y la escala CEFI-R, obteniendo resultados que demostraron variaciones significativas en tres dimensiones evaluadas con un predominio de puntajes en el sector primario, resaltando además que una gran mayoría de participantes calificó como deficiente su instrucción base para gestionar la diversidad; por consiguiente, se determinó que persiste la necesidad de intervenciones estatales que fortalezcan la competencia pedagógica, brindando a este estudio un aporte esencial al subrayar la urgencia de programas formativos y ajustes curriculares que den soporte técnico a la investigación en Bagua.

Gal et al. (2025), en Israel, ejecutaron un proceso de indagación con la finalidad de identificar las variables que influyen en el desempeño de los maestros ante la integración de estudiantes con necesidades específicas en salones ordinarios; para tal efecto, se optó por un paradigma cualitativo bajo un diseño fenomenológico de tipo interpretativo, trabajando con un grupo participante de 40 docentes de nivel básico mediante la aplicación de entrevistas a profundidad como herramienta técnica, de modo que los hallazgos evidenciaron que, a pesar de existir una predisposición positiva hacia el modelo inclusivo, persisten inquietudes críticas sobre el nivel de instrucción técnica, el respaldo de las instituciones y el manejo de la heterogeneidad en el aula; finalmente, se determinó que el adiestramiento pedagógico, la asistencia institucional y la percepción de capacidad propia son pilares fundamentales para la ejecución de una inclusión efectiva,

otorgando a esta investigación un sustento teórico clave al enfatizar la importancia de potenciar la formación en ajustes curriculares.

Donath et al. (2023), en Austria, ejecutaron una investigación orientada a determinar el impacto de los esquemas de instrucción profesional en educación inclusiva sobre el rendimiento y la conducta del alumnado; para ello, se empleó una metodología de revisión sistemática procesando 12,050 registros que involucraron a una población superior a los 155,000 participantes, utilizando como mecanismos de obtención de datos diversos informes técnicos y métricas de carácter estadístico; en cuanto a los hallazgos, se detectaron influencias notables en el saber pedagógico sobre inclusión ($G = 0,93$), variaciones de nivel moderado en las destrezas ($G = 0,49$), así como efectos menores en el sistema de creencias ($G = 0,23$) y en el comportamiento estudiantil ($G = 0,37$); por consiguiente, se concluyó que la formación de carácter prolongado, basada en el aprendizaje activo y la aplicabilidad directa, garantiza una mejor traslación de conocimientos al entorno de aula; de este modo, el antecedente aporta un soporte fundamental al confirmar que los planes de capacitación en adaptaciones del currículo elevan la competencia del magisterio.

Pérez et al. (2021), en Chile, ejecutaron un proceso investigativo orientado a evaluar la magnitud de los vínculos entre el profesorado y el alumnado con necesidades especiales frente a aquellos de desarrollo estándar; se aplicó una metodología no experimental de carácter correlacional y transversal sobre un grupo de 1,020 estudiantes, de los cuales 340 presentaban condiciones específicas y 680 pertenecían al grupo de control; los recursos de evaluación empleados consistieron en el Inventario de Participación Estudiantil (SEI), el Cuestionario de Participación Escolar (SP) junto con la Escala Multidimensional de Participación Escolar (MSSE); los hallazgos indicaron que los docentes con requerimientos especiales exhibieron un compromiso superior en las esferas cognitiva, afectiva y social, si bien manifestaron una mayor brecha en la conducta y el procesamiento cognitivo; concluyendo que la consolidación de nexos positivos y la apertura de espacios de integración son determinantes para elevar la implicación académica; por lo tanto, este estudio contribuye a la propuesta actual al demostrar que la instrucción pedagógica debe integrar estrategias para optimizar la conexión emocional y las adecuaciones del currículo.

Antecedentes a nivel nacional, Lozada (2024), en Lima llevó a cabo un estudio con el propósito de examinar la conexión existente entre el modelo de educación inclusiva y la predisposición de los maestros hacia este, empleando para ello una metodología de carácter cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño transversal no experimental; de esta forma, se trabajó con un grupo de 32 docentes mediante la aplicación de cuestionarios estandarizados, cuyos hallazgos revelaron que, en lo que respecta a la gestión inclusiva, un 60 % del profesorado se situó en un nivel intermedio, mientras que en las áreas de dominio pedagógico y conductual predominó una categoría baja con el 40 % y 37 % respectivamente; por consiguiente, se determinó la existencia de una relación favorable y trascendente entre la práctica inclusiva y la actitud del educador, ratificando que el éxito de la integración escolar está condicionado por la perspectiva y voluntad profesional; por lo tanto, esta investigación nutre el presente trabajo al confirmar que el adiestramiento y las convicciones del personal son pilares fundamentales para operativizar las adaptaciones curriculares en el escenario de Bagua.

Rios (2022), en Lima, desarrolló una investigación orientado a determinar el vínculo entre la educación inclusiva y la instrucción pedagógica en futuros maestros, empleando para ello un enfoque cuantitativo de naturaleza básica con un diseño no experimental, correlacional y transversal sobre una muestra de 51 participantes; asimismo, se aplicó la técnica de la encuesta mediante dos cuestionarios cuyos hallazgos reportaron un coeficiente de Pearson de 0,909 y una significancia de $p = 0,000$, evidenciando que la mayoría de examinados percibió niveles óptimos en ambas variables, pues el 64,7% calificó la inclusión como alta y el 59,9% otorgó la misma valoración a la formación docente; concluyendo que la competencia del educador se robustece en la medida en que se consolidan las políticas y culturas de integración escolar, de modo que este antecedente aporta al presente trabajo al ratificar que la calidad formativa y la inclusión son dimensiones recíprocas que justifican plenamente la propuesta de adaptación curricular.

Díaz (2023), en Lima, ejecutó un estudio cuyo propósito fue analizar la postura docente hacia la preparación inclusiva en tres centros educativos de distinta gestión, teniendo como metodológico con un diseño no experimental de nivel descriptivo comparativo, conformada por una muestra de 138 educadores de tres instituciones, a quienes se empleó el instrumento del Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Inclusiva de Álvarez y Buenestado, los desenlaces evidenciaron un predominio de

actitudes favorables hacia la inclusión con porcentajes de 64,7% en la institución nacional, 68,0% en la parroquial y 60,0% en la particular, sin embargo el análisis con la prueba de Kruskal Wallis reveló que no existen distinciones relevantes entre las actitudes de los educadores ni en el puntaje general ($p=0,674$) ni en las tres dimensiones evaluadas ($p>0,05$), se concluyó que el nivel de actitud hacia la inclusión es similar en las tres entidades sin importar el tipo de gestión, este antecedente contribuye al presente trabajo porque respalda la importancia de considerar que la actitud docente es un componente común y decisivo en los procesos de inclusión y adaptación curricular en distintos contextos educativos, lo que fundamenta la pertinencia de la investigación realizada en Bagua.

Aniceto & Chávez (2022), en Trujillo, ejecutaron una investigación con el fin de determinar el vínculo entre la instrucción pedagógica y la educación inclusiva en el nivel primario, empleando un enfoque cuantitativo de alcance correlacional con diseño transversal no experimental sobre una muestra de 30 educadores mediante la aplicación de dos cuestionarios; de este modo, los hallazgos revelaron que en la variable de formación docente el 66,7 % se situó en un rango intermedio, mientras que en educación inclusiva el 76,7 % se ubicó en ese mismo nivel; asimismo, tras aplicar la prueba Rho de Spearman, se obtuvo un coeficiente de $r = 0,762$ y una significancia de $p = 0,000$, lo cual demostró una conexión directa y trascendental entre ambos factores; por consiguiente, se concluyó que a mayor preparación técnica del magisterio, mayor será la eficacia de los procesos de integración en el aula; por lo tanto, este estudio nutre la presente tesis al confirmar que la capacitación profesional es un componente determinante para robustecer la inclusión y el ajuste curricular en el escenario de Bagua 2026.

Lequernaque & Padilla (2024), en Lima, ejecutaron una investigación con el fin de analizar la postura pedagógica frente a la inclusión y los obstáculos que afrontan los alumnos con discapacidad en entornos integradores, empleando para ello un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo simple y diseño no experimental sobre una muestra de 60 educadores pertenecientes a los sectores público y privado mediante la técnica de la encuesta; de este modo, los hallazgos revelaron que la mayoría de los maestros manifiesta acciones favorables, resaltando que el 26,7 % en el ámbito privado y el 15 % en el estatal mostraron una actitud positiva, mientras que el nivel muy negativo fue el menos frecuente con apenas un 1,7 % en ambos casos; por consiguiente, se concluyó que la predisposición más alta se encuentra en el magisterio de instituciones privadas, aunque el rechazo

extremo es mínimo en ambos contextos; por lo tanto, este antecedente nutre el estudio actual al subrayar que la perspectiva docente es un pilar determinante que influye en los ajustes curriculares y la calidad formativa en el escenario de Bagua.

Respecto a los fundamentos teóricos de la formación docente en inclusión, se encuentra la teoría sociocultural de Vygotsky Morales (2024), quienes sustentan que el aprendizaje es un procedimiento social en el que la interacción entre estudiantes y el rol del docente como mediador favorecen el desarrollo cognitivo y social, promoviendo la colaboración y el aprendizaje significativo, y en contextos inclusivos, la teoría de la inclusión educativa Vélez et al. (2020), enfatizan que todos los docentes, independientemente de sus habilidades, deben participar y progresar académica y socialmente, resaltando que la formación docente en prácticas inclusivas es un factor determinante para implementar estrategias de diferenciación pedagógica, uso de tecnologías de apoyo y coordinación con familias y especialistas; además, el modelo de respuesta a la intervención (RTI) según Tigrero et al. (2025) aportan que un marco práctico que permite a los docentes identificar necesidades específicas y aplicar apoyos escalonados según la respuesta de los estudiantes, fortaleciendo la capacidad de adaptar la enseñanza de manera inclusiva, en conjunto, estos enfoques evidencian que la preparación docente debe integrar conocimientos teóricos, habilidades pedagógicas y estrategias prácticas que garanticen un aprendizaje equitativo y efectivo para todos los docentes, incorporando aquellos con requerimientos educativos especiales.

En tal sentido, Castillo et al. (2024) expresan que la preparación inclusiva es un procedimiento que se desarrolla dentro de las escuelas, en el cual se promueve el aprendizaje entre sujetos diversos, fomentando el respeto y la dignificación de cada estudiante, el cual implica identificar y eliminar creencias y actitudes que, relacionadas con condiciones personales, culturales, sociales, físicas o políticas, puedan generar exclusión, marginación o fracaso escolar, reconociendo y valorando las características específicas de cada estudiante dentro del espacio educativo.

Por lo tanto, Echeverri (2023) define a la preparación docente en inclusión como un procedimiento multifacético que requiere un enfoque integral, integrando estrategias inclusivas a lo largo del programa de formación, una formación eficaz implica el uso de tecnologías de asistencia, instrucción diferenciada y desarrollo profesional continuo, abordar las barreras institucionales y promover la colaboración es crucial para la

implementación triunfadora de la educación inclusiva, al centrarse en estas áreas clave, los programas de formación docente pueden preparar mejor a los educadores para crear ámbitos de aprendizaje inclusivos y imparciales para todo el alumnado.

Asimismo, Ancaya et al (2024) señalan que la formación docente para la inclusión implica dotar a los educadores de las aptitudes necesarias para abordar las diversas necesidades del alumnado mediante estrategias inclusivas, esto incluye comprender las dimensiones conceptuales, los apoyos y las metodologías para implementar ajustes en el aula de forma eficaz, los programas eficaces de formación docente integran la educación inclusiva en todo el proceso formativo, en lugar de considerarla un componente adicional, este enfoque holístico garantiza que los docentes estén bien preparados para gestionar aulas diversas.

Las habilidades pedagógicas inclusivas se refieren a la habilidad del docente para planificar, diseñar y aplicar técnicas de enseñanza que atiendan de manera integral las necesidades de todos los dicentes, creando un entorno de aprendizaje equitativo y participativo, las cuales abarcan la planificación de actividades adaptadas, el uso adecuado de recursos y tecnologías de apoyo, y la consideración de la diversidad de ritmos y patrones de aprendizaje, con el fin de garantizar que cada estudiante pueda acceder al conocimiento de manera efectiva, como también implican la creación de un clima de aula que valore la inclusión y el respeto por las distinciones individuales, así como la gestión positiva de las emociones y la confianza del educador frente a la diversidad del alumnado (Ben Rakaa et al., 2025).

Es por ello que Slowik et al. (2020) mencionan que la educación inclusiva de los educadores con demandas educativas especiales se entiende como un enfoque educativo que garantiza el ingreso equitativo a la educación para todos los dicentes, promoviendo la intervención activa de cada uno en la comunidad escolar y respetando sus diferencias individuales y derechos humanos, donde reconoce la heterogeneidad del alumnado, incluyendo distintos grados de necesidades de apoyo, y busca que la diversidad en el aula estimule la creatividad y adaptación de los docentes, generando estrategias pedagógicas que permitan el aprendizaje y la integración plena de todos los dicentes.

La importancia de la preparación docente según, Calvo (2024) es fundamental para crear entornos educativos que atiendan la diversidad del alumnado, aunque persisten retos como bajos niveles de preparación en aspectos conceptuales, metodológicos y de

apoyo, así como una brecha entre la teoría y la práctica educativa, por lo que se recomienda integrar la inclusión como un eje transversal en la formación inicial y perenne del profesorado en lugar de tratarla como un elemento adicional.

Por su parte, Florian (2022), enfatiza que la instrucción docente es indispensable para promover la educación inclusiva mediante la capacitación en habilidades prácticas y actitudes positivas hacia la inclusión, subrayando la necesidad de programas integrales y continuos que incluyan experiencias en contextos reales, tecnologías de asistencia, adaptaciones curriculares y trabajo colaborativo, así como la aportación en grupos de aprendizaje profesional, dado que la efectividad de la formación depende del apoyo constante, la superación de barreras institucionales y la coordinación entre todos los actores del sistema educativo para garantizar un aprendizaje equitativo y sostenido para docentes con requerimientos educativos especiales.

Las características fundamentales según Khazanchi & Khazanchi, (2021) son la integración de los principios inclusivos a lo largo de todo el currículo, el uso de tecnologías de asistencia y adaptación curricular, el trabajo colaborativo entre docentes, personal de apoyo y familias, la co-enseñanza y desarrollo de habilidades de comunicación, el desarrollo profesional continuo con énfasis en estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje y la diferenciación, la práctica reflexiva y autorreflexión, las experiencias prácticas en aulas inclusivas, y el fortalecimiento de actitudes y creencias positivas hacia la inclusión y el potencial de todo el alumnado.

Anudando a ello, Hank et al. (2024) indican que los modelos pedagógicos emergentes, el aprendizaje cooperativo (Cooperative Learning, CL) se entiende como un método de enseñanza que fomenta la colaboración efectiva entre los estudiantes, promoviendo tanto el logro académico como el desarrollo de aptitudes sociales y la motivación, al mismo tiempo que facilita la integración social en el aula. Este enfoque planifica a los docentes en grupos pequeños, diseñados para favorecer interacciones positivas, interdependencia y responsabilidad individual, lo que contribuye a mejorar el rendimiento académico, la solución de diferencias y la competencia comunicativa; como también el aprendizaje basado en proyectos inclusivos, es por ello que D'Elia et al. (2025) indicaron que es necesario diseñar sesiones de CL con adaptaciones específicas y estrategias de responsabilidad individual, enseñanza dialógica y charlas exploratorias

puede potenciar la participación, la equidad y la integración social de todos los alumnos, garantizando un entorno inclusivo y colaborativo.

Asimismo, Argoubi et al. (2024) expresan que el aprendizaje basado en proyectos inclusivo (PBL) es un enfoque pedagógico activo y enfocado en el docente que permite la adquisición de conocimientos y aptitudes por intermedio de la solución de diferencias reales y significativos, adaptados a la diversidad del alumnado, el cual promueve la colaboración de todos los docentes, incluyendo aquellos con demandas educativas especiales, al fomentar el trabajo colaborativo, la motivación, la autonomía y el desarrollo de habilidades blandas y duras, además, PBL contribuye a la integración de los contenidos curriculares en contextos auténticos y promueve la interacción social, la solución de conflictos y la creatividad.

Otro de los modelos pedagógicos, según Ramaila (2025) es un enfoque pedagógico que reconoce y aborda la diversidad de los docentes dentro del aula, teniendo en cuenta que cada alumno posee diferentes niveles de preparación, intereses y tipos de aprendizaje, el cual busca adaptar la enseñanza para complacer las demandas individuales de todos los docentes, maximizando su potencial de aprendizaje, incluyendo principios fundamentales incluyen la flexibilidad, la individualización, y la evaluación para el aprendizaje, que utiliza técnicas formativas para monitorear el progreso y ajustar la instrucción oportunamente, garantizando retroalimentación efectiva y continua.

La educación inclusiva genera beneficios recíprocos y significativos para todos los estudiantes, ya que quienes presentan alguna discapacidad mejoran sus habilidades sociales, su conducta, adquieren mayor conocimiento y logran un mejor rendimiento académico; además, los estudiantes sin discapacidad desarrollan valores como el respeto, la cooperación y la inclusión social, al mismo tiempo que refuerzan su propio aprendizaje al apoyar a sus compañeros; es por ello que requiere que los docentes cuenten con formación y capacitación en estrategias pedagógicas inclusivas, fomentando una mentalidad de crecimiento, flexibilidad, transparencia y autorreflexión (Khazanchi & Khazanchi, 2022).

Los programas de formación docente efectivos, de acuerdo con Ancaya et al. (2024) deben integrar la inclusión en todo el currículo, en lugar de considerarla un componente adicional, incorporando el uso de tecnologías de asistencia, el trabajo colaborativo y la adaptación curricular, asegurando que la capacitación aborde tanto los

aspectos conceptuales como la implementación práctica en el aula para garantizar una preparación integral de los docentes; además, Dulfer et al. (2024) la instrucción diferenciada se muestra como una estrategia clave para prestar atención la diversidad de los estudiantes, requiriendo que los docentes adapten la enseñanza, el contenido y la evaluación a las distintas necesidades de su alumnado, y aunque resulta compleja de implementar sin la formación y los recursos adecuados, los programas de desarrollo profesional que incluyen reflexión y experimentación fortalecen la capacidad docente para apoyar efectivamente a estudiantes diversos.

No obstante, Díaz et al. (2020) mencionan que los obstáculos que limitan la inclusión educativa de docentes con discapacidad abarcan diversos ámbitos; las barreras culturales se refieren a las actitudes, creencias y falta de sensibilización de educadores, docentes y comunidad educativa que dificultan la aceptación y la consideración por la diversidad; las barreras políticas o institucionales incluyen la escasa implementación de políticas inclusivas, la limitada capacitación docente y la rigidez del currículo que no considera las necesidades individuales; las barreras físicas o arquitectónicas consisten en obstáculos en la infraestructura que impiden la movilidad y el acceso de los docentes con discapacidad; las barreras de comunicación e información hacen referencia a las dificultades para acceder a materiales, recursos y medios adaptados; las barreras pedagógicas se relacionan con la falta de capacitación en Diseño Universal para la Instrucción y la ausencia de planificación y enseñanza ajustadas a los requerimientos específicos de los docentes; y las barreras de participación y apoyo se presentan cuando hay limitada colaboración docente-estudiante y entre pares, lo que reduce la integración activa de los estudiantes con demandas educativas especiales en todas las funciones académicas.

Las dimensiones de la variable formación docente en inclusión, son la concepción de la diversidad, Galán & Rojo (2023) señalan que se refiere a cómo los docentes perciben y valoran las distinciones individuales de los docentes, considerando estas diferencias como una riqueza para el proceso educativo; asimismo, está la dimensión metodología, Quesada (2021) quien aboga por la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades diversas del alumnado; referente a la dimensión apoyos, Gallego (2023) expresa que se centra en los recursos y estrategias adicionales que los educadores emplean para atender a docentes con requerimientos específicos.; por último, la dimensión participación de la comunidad, Barranco et al.

(2022) aluden que La aportación entre maestros, familias y otros actores sociales es básico para una educación inclusiva.

En cuanto a la variable adaptación curricular, se sustenta en la teoría del diseño universal para el aprendizaje (DUA), según Frolli et al. (2022) es un marco instruccional que busca perfeccionar los productos de aprendizaje al abordar las diversas necesidades de todos los dicentes. Se sustenta en la convicción de que la diversidad es una constante en los contextos educativos y, por lo tanto, los métodos de enseñanza deben ser flexibles e inclusivos desde el principio; además, se sustenta en la teoría de la diferenciación didáctica, Coubergs et al (2017) la cual está centrada en adaptar las prácticas educativas para satisfacer las diversas demandas del alumnado en el aula, siendo esencial para crear ambientes de aprendizaje inclusivos que atiendan la diversidad del alumnado, lo que incluye las diferencias en el contexto cultural, la competencia lingüística, los estilos de aprendizaje y la motivación.

También está la teoría ecológica del desarrollo humano, sugerida por Urie Bronfenbrenner, citada por Fulantelli et al (2021) quienes enfatizan la importancia de entender el desarrollo humano a través de las interacciones entre los sujetos y sus múltiples contextos ambientales, la cual está estructurada en torno a varios conceptos y sistemas clave que interactúan para influir en el desarrollo; como también, la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, según Kolb et al (2014) es un modelo holístico del proceso de aprendizaje que enfatiza la función central de la experiencia en el aprendizaje, la misma que está basada en las obras de John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget, integrando sus filosofías para crear una perspectiva única sobre el aprendizaje y el desarrollo.

Las adaptaciones curriculares se definen según Charnetski et al (2025) es un proceso dinámico y multifacético que requiere una planificación minuciosa, la formación docente y la asignación de recursos, al adoptar enfoques basados en competencias, marcos inclusivos como el DUA y la instrucción diferenciada, los educadores pueden crear panoramas de aprendizaje más eficaces e inclusivos, abordar los desafíos de la limitación de recursos y garantizar el desarrollo profesional continuo son esenciales para la implementación exitosa de currículos adaptados.

Estrategias clave para la adaptación curricular según Pineda et al (2024) Currículo basado en competencias: Favorece el desarrollo integral del alumnado al centrarse en

habilidades prácticas como el trabajo en equipo, la empatía y el compromiso ético. Planes experimentales para NEE: La aplicación de planes específicos de adaptación ha demostrado mejorar significativamente los aprendizajes en docentes con demandas educativas especiales, como se evidenció en estudios realizados en Ecuador. Flexibilidad docente: Los docentes que adaptan los contenidos suelen tener metas educativas más amplias, lo que permite prácticas pedagógicas más personalizadas y eficaces. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Proporciona principios clave para diseñar un currículo inclusivo, articulando la política educativa con la práctica en el aula y considerando diversas capacidades del alumnado. Instrucción diferenciada: Ajustar la enseñanza a los niveles de preparación de los estudiantes mejora su participación y comprensión, especialmente en asignaturas complejas. Competencia cultural: Adaptar los contenidos a contextos culturales diversos requiere sensibilidad cultural, construcción de relaciones y estrategias pedagógicas contextualizadas, haciendo que el aprendizaje sea más pertinente y efectivo.

La variable de necesidades educativas especiales según Razzaq & Jawdet, (2021) abarcan una amplia gama de necesidades para estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje debido a discapacidades cognitivas, del desarrollo, físicas o emocionales. A continuación, se exponen algunas ideas y técnicas claves relacionadas con las NEE, basadas en investigaciones recientes, la identificación precisa de las demandas educativas especiales (NEE) es crucial. Herramientas como el DSM-5 se utilizan para diagnosticar diversas afecciones, como trastornos del aprendizaje, problemas de conducta y emocionales, y trastornos de la comunicación.

Faura & Cifuentes (2022) La adaptación curricular es fundamental para mejorar los aprendizajes y la participación de docentes con necesidades educativas especiales (NEE), discapacidades y contextos culturales diversos. Estudios han demostrado que su aplicación puede generar avances significativos en el rendimiento académico, como lo evidenció un plan experimental en Ecuador. Los docentes que aplican adaptaciones muestran mayor eficacia y fomentan la creatividad y el compromiso del alumnado. Estas prácticas, además, son clave para construir entornos inclusivos donde todos los estudiantes participen activamente en lo social e instruccional. La pedagogía culturalmente relevante, aplicada mediante adaptaciones, valida la identidad del estudiantado y fortalece su motivación. Asimismo, los sistemas de aprendizaje adaptativo contribuyen al éxito en materias complejas como matemáticas. No obstante, implementar

estas adaptaciones exige planificación, apoyo institucional y formación continua del profesorado, incluyendo mentoría e inducción. Se requiere también un monitoreo constante para evaluar su eficacia y evitar errores de aplicación. En conjunto, estas acciones permiten que las instituciones educativas atiendan con equidad a toda su comunidad estudiantil.

Las características fundamentales según Onyura et al, (2022) son flexibilidad, lo que permite a los educadores modificar el contenido, los métodos de enseñanza y las técnicas de evaluación para complacer las diversas demandas del alumnado. Esta flexibilidad es crucial para acomodarse a distintos estilos de aprendizaje, capacidades y contextos; inclusividad, una característica fundamental de la adaptación curricular es su enfoque en la inclusión, su meta es crear un panorama educativo donde todos los docentes, integrados aquellos con requerimientos educativos especiales (NEE) y deficiencias, puedan intervenir plenamente en el procedimiento de aprendizaje; individualización, la adaptación curricular enfatiza la individualización, adaptando las experiencias de aprendizaje a las necesidades, intereses y aptitudes específicas de cada docente; diferenciación, la diferenciación es un componente clave de la adaptación curricular, que conlleva el uso de distintos métodos de enseñanza, materiales y evaluaciones para abordar los diversos niveles de preparación de los estudiantes. Esto garantiza que todos los docentes puedan ingresar al currículo eficazmente; relevancia cultural, la adaptación curricular suele incorporar una pedagogía culturalmente relevante, garantizando que el currículo refleje la diversidad cultural del alumnado; colaboración, una adaptación curricular eficaz suele implicar la colaboración entre educadores, especialistas y familias; evaluación y retroalimentación, son fundamentales para la adaptación curricular, donde los educadores evalúan periódicamente el progreso de los docentes y ajustan sus métodos de enseñanza en consecuencia, garantizando que las adaptaciones sigan siendo eficaces y respondan a sus necesidades; desarrollo profesional, es esencial para una adaptación curricular exitosa. Los maestros necesitan capacitación y apoyo para implementar estrategias de adaptación eficazmente y mantenerse informados sobre las mejores prácticas en educación inclusiva, y las prácticas basadas en evidencia, utilizando la investigación y los datos para fundamentar las decisiones sobre estrategias e intervenciones educativas, esto garantiza que las adaptaciones sean eficaces y se basen en métodos probados.

Estrategias según Lukowiak, (2021) manifiesta que es esencial contar con estrategias efectivas para abordar las necesidades académicas y conductuales de los educandos con requerimientos educativos especiales, los maestros deben tener conocimientos de estrategias que apoyen a los educandos con discapacidades específicas de aprendizaje y discapacidades emocionales y conductuales.

Rol del docente en la adaptación curricular según Hannell, (2022) Los maestros ejercen un rol esencial en la detección de demandas educativas especiales (SEN) a través de observaciones y listas de verificación, que ayudan a crear perfiles completos para los estudiantes, programas como Student Success Skills han demostrado fuertes efectos positivos en el aprendizaje social y emocional, el funcionamiento ejecutivo y la competencia académica de los estudiantes con NEE.

Modelos educativos y sistemas de apoyo según Porter, (2021) RTI y MTSS: La Respuesta a la Intervención (RTI) y el Sistema de Apoyo Multinivel (MTSS) son marcos diseñados para mejorar los resultados estudiantiles mediante la colaboración entre el personal escolar. Estos modelos enfatizan la importancia de la consistencia y la fidelidad en la implementación. También Obiakor et al., (2022) Modelo de Apoyo Integral (CSM) : Este modelo estimula la colaboración entre estudiantes, familias, personal escolar y agencias gubernamentales para maximizar el potencial de los docentes con demandas educativas especiales (SEN).

Las dimensiones de la variable adaptación curricular, son el currículo, según Smucker (2024), es un diseño educativo que busca atender la diversidad del alumnado, avalando que todos los docentes, independientemente de sus particularidades individuales, tengan ingreso a una educación de primera; asimismo, está la dimensión práctica educativa Jardinez & Natividad (2024), quienes indican que implica la implementación de métodos pedagógicos que responden a la diversidad del alumnado, promoviendo la contribución activa de todos los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en cuanto a la dimensión formación integral, Peralta et al. (2022) señalan que es el proceso de desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano: cognitiva, emocional, ética, social y espiritual, con el fin de preparar al individuo para afrontar los desafíos de la sociedad de forma equilibrada.

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo

El método fue cuantitativo, según Assarroudi & Heydari (2021), se fundamenta en la cuantificación de variables y el uso de herramientas estadísticas para interpretar y regular fenómenos con el fin de validar hipótesis, de modo que este estudio se centró en la recopilación y el examen de información numérica obtenida a través de instrumentos estandarizados que facilitaron la medición imparcial de la capacitación pedagógica en inclusión y los procesos de ajuste curricular, permitiendo así una aproximación científica a la realidad estudiada mediante el uso de escalas validadas que garantizan la fiabilidad de los resultados.

La investigación fue básica, de acuerdo con Zúñiga et al. (2023), posee el objetivo de ampliar las fronteras del saber científico y los marcos teóricos en una disciplina determinada sin la obligación de una ejecución práctica al instante, de modo que se eligió esta perspectiva para examinar y desglosar los elementos fundamentales de la capacitación magisterial en materia de inclusión y los mecanismos de ajuste curricular para alumnos con necesidades especiales, permitiendo así identificar vacíos conceptuales que antes no habían sido abordados en la literatura regional y estableciendo un precedente teórico que servirá de cimiento para que futuras intervenciones pedagógicas o políticas públicas cuenten con un respaldo documental sólido y verificado.

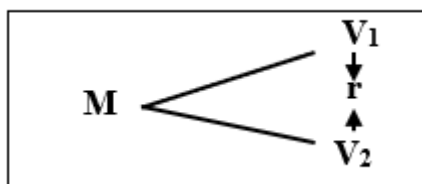
2.2. Diseño de investigación

Su diseño de indagación fue tipo no experimental, como lo menciona Pereyra (2022), quien señala que el diseño no experimental se centra en el registro de variables en su estado inicial sin interferencia del investigador, este estudio se estructuró para analizar la relación existente entre la formación docente y la inclusión educativa sin modificar las condiciones del entorno, permitiendo que el análisis se fundamente en la recopilación de evidencias tal como se presentan en el contexto real de Bagua; asimismo, Pereyra (2022), la investigación alcanzó un nivel correlacional debido a su alcance analítico, el cual se orienta a identificar y examinar la interacción existente entre diversas categorías o variables para establecer si el nexo detectado posee una tendencia positiva o negativa, de tal manera que el trabajo se estructuró bajo un modelo de correlación simple que permitió concentrar el análisis en la vinculación directa entre las variables.

El corte que se utilizó fue el transversal, Ramos (2021), indicó que examinar la situación de las variables de estudio sin intervenir en su comportamiento natural, razón

por la cual este estudio se limitó a realizar una única medición a lo largo del periodo 2026, facilitando así la descripción y el análisis de la incidencia de los factores investigados tal como se presentan en la realidad escolar de Bagua en ese instante preciso.

El diseño tiene el siguiente esquema:



Donde:

M = Muestra (Docentes de la Institución Educativa de Bagua)

V1 = Formación docente en inclusión

V2 = Adaptación curricular

r = Relación.

2.3. Población y muestra

La población, según Nowfal (2023), quien describe a la población como el universo íntegro de elementos que son objeto de interés para el investigador, la presente indagación involucró a 60 docentes de un centro educativo en Bagua bajo la modalidad de muestra censal, puesto que al tratarse de un colectivo pequeño se decidió incluir a cada uno de los participantes sin aplicar filtros de entrada o salida, logrando así que la recolección de datos sea exhaustiva y proporcione una base de información sólida para el análisis de las variables.

Tabla 1

Muestra de docentes

Sexo	Docentes
Varones	35
Mujeres	25
Total	60

Nota. Registro institucional

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

La técnica de la encuesta fue seleccionada debido a su capacidad para recoger, de forma directa y organizada, las visiones y habilidades de los docentes respecto a la integración y el ajuste del currículo para alumnos con necesidades especiales, lo cual generó datos numéricos que favorecieron un estudio imparcial en sintonía con lo expuesto por Cisneros et al. (2022), quienes afirman que este procedimiento es esencial en la ciencia cuando se apoya en un cuestionario estructurado y validado que, tras ser aplicado por personal idóneo a la muestra respectiva, permite que los hallazgos se extiendan con fidelidad a la totalidad del universo poblacional.

Además, el instrumento usado fue el cuestionario, según Suhayda & Dave (2021), este recurso destaca por su alta rentabilidad y sencillez al ser aplicado a diversos grupos humanos, pudiendo gestionarse en formatos físicos o virtuales para garantizar la privacidad de los participantes, lo cual permitió recolectar evidencias exactas y contrastables sobre las competencias pedagógicas y la gestión inclusiva del profesorado, agilizando de este modo la conversión de las respuestas en indicadores métricos para su posterior tratamiento estadístico.

Para la primera variable, formación docente en inclusión educativa, se utilizó un cuestionario adaptado, cuyo instrumento original corresponde al Cuestionario de Evaluación de la Formación Inicial en Inclusión (CEFI-R), elaborado y validado por González et al. (2017), en el estudio ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?, cuya validación de un cuestionario de evaluación, publicado en la revista Aula Abierta, en el cual evalúa la formación docente en educación inclusiva a partir de cuatro dimensiones: concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad, estructura que fue tomada como base teórica y metodológica para la presente investigación; no obstante, el cuestionario fue adaptado por las autoras del estudio Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita al contexto específico de docentes en ejercicio de una institución educativa de Bagua, considerando las características del sistema educativo, los objetivos de la investigación y la realidad institucional, motivo por el cual se realizó la adecuación y selección de ítems, quedando conformado por 14 ítems, distribuidos en las cuatro dimensiones señaladas, empleando una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

Para garantizar la validez de contenido, el instrumento adaptado fue sometido a juicio de tres especialistas en educación inclusiva, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem en relación con la variable de estudio; en cuanto a la confiabilidad, se realizó una prueba piloto con 10 docentes, calculándose el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor obtenido fue de 0.862, lo que evidencia una muy buena consistencia interna del instrumento adaptado.

Para la segunda variable, Adaptación Curricular en docentes que atienden a estudiantes con NEE, se utilizó un cuestionario adaptado, cuyo instrumento original fue elaborado por Olmedo (2022), en la investigación sobre las adaptaciones curriculares y el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con N.E.E. asociadas a una discapacidad de la U.E. Adventista de Ambato, 2021–2022. Dicho instrumento evalúa las prácticas de adaptación curricular en el contexto educativo y sirvió como base teórica y metodológica para el presente estudio; a partir de este referente, el cuestionario fue adaptado por las autoras Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita, considerando el contexto específico de docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales en una institución educativa de Bagua, así como los objetivos de la investigación y la realidad institucional. Como resultado del proceso de adecuación, el instrumento quedó conformado por 17 ítems, distribuidos en tres dimensiones: currículo, práctica educativa y formación integral, empleando una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

La validez de contenido del instrumento adaptado se estableció mediante la evaluación de tres expertos en educación y necesidades especiales para evaluar si los ítems eran adecuados y coherentes con las variables de estudio, procediendo simultáneamente a verificar la confiabilidad mediante la aplicación de una prueba piloto a un grupo de 10 maestros, donde el cálculo del Alfa de Cronbach arrojó un nivel de 0.875, evidenciando de este modo una elevada consistencia en las respuestas y respaldando la precisión de la escala para medir los fenómenos de formación docente y ajuste curricular.

Para la segunda variable Adaptación Curricular en docentes con NEE, se aplicó un cuestionario compuesto por tres dimensiones como currículo, práctica educativa y formación integral, con un total de 17 ítems, utilizando también una escala Likert de cinco

puntos; para obtener la validez de contenido se determinó mediante la evaluación de tres expertos en educación inclusiva y adaptación curricular, quienes verificaron la coherencia y adecuación de los ítems en relación con los objetivos del estudio; además, para la confiabilidad, se efectuó una prueba piloto con 10 educadores, obteniéndose un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.875, lo que señala una alta solidez interna y respalda la idoneidad del instrumento para su aplicación en la investigación.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

Tras la recolección de la información, se ejecutó un análisis de normalidad para verificar si el comportamiento de las variables se ajustaba a una distribución gaussiana, empleando para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov debido a que el grupo de estudio constaba de 60 docentes, lo cual permitió determinar que tanto la formación en inclusión como la adecuación curricular presentaban una distribución no normal con un valor de $p < 0.05$, razón por la cual se optó por el uso del coeficiente de correlación de Spearman (ρ) como técnica no paramétrica idónea para establecer la magnitud y el sentido de la vinculación entre variables de naturaleza ordinal o de intervalo que no cumplen con los supuestos de normalidad.

Posteriormente, se aplicó estadística inferencial que permitió contrastar las hipótesis planteadas, interpretando tanto la magnitud como la significancia estadística de las correlaciones encontradas.

2.6. Aspectos éticos en investigación

Para garantizar la integridad del proceso científico, se aplicaron normativas éticas que evitaron cualquier forma de coacción o daño hacia el personal docente de Bagua, promoviendo un ambiente de recolección de datos seguro y éticamente responsable donde la información fue tratada bajo estándares de confidencialidad absoluta y resguardada mediante mecanismos de codificación de identidad, asegurando que cada participante estuviera plenamente consciente de su rol tras leer y firmar el consentimiento informado, el cual especificó con claridad los fines del estudio y el derecho irrevocable de los sujetos a retirarse o consultar sobre los procedimientos seguidos.

En tal sentido, se garantizó un trato equitativo y sin discriminación para todo el personal docente involucrado, actuando siempre en estricta observancia de las políticas institucionales y el marco legal que rige la investigación científica, al mismo tiempo que se puso especial énfasis en la construcción del manuscrito bajo las directrices de la

séptima edición de las normas APA, lo cual asegura una gestión transparente de las referencias bibliográficas y el cumplimiento riguroso de las convenciones académicas internacionales para la presentación de trabajos de investigación.

III. RESULTADOS

Tabla 2

Prueba de normalidad

	Estadístico	Kolmogorov-Smirnov ^a gl	Sig.
V1: Formación docente en inclusión	0.428	60	0.000
V2: Adaptación curricular	0.402	60	0.000

Nota. $p < 5\%$: Se admite una distribución normal, caso contrario no se admite una distribución normal.

En la Tabla 2 se presentan los desenlaces de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov aplicada a una muestra de 60 docentes. Para ambas variables, el valor estadístico fue $p = 0.000$, menor al nivel crítico de 0.05, lo que indica que los datos no se distribuyen de forma normal; en consecuencia, se decidió emplear técnicas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial, seleccionándose el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) para determinar el grado y dirección de la asociación entre las variables, según la teoría estadística, este coeficiente es adecuado cuando los datos no cumplen supuestos de normalidad y cuando las relaciones entre variables son monótonas, permitiendo estimar correlaciones más robustas en contextos educativos donde las respuestas suelen presentar variabilidad heterogénea.

Respecto a los fundamentos teóricos de la formación docente en inclusión, se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky, quien plantea que el aprendizaje es un proceso eminentemente social, donde la interacción entre los estudiantes y el rol del docente como mediador favorecen el desarrollo cognitivo y social. Como señalan Morales-Morales (2024), esta mediación docente genera andamiajes que impulsan la construcción de significados compartidos, la participación activa y la colaboración entre pares. En contextos inclusivos, estos principios se vuelven esenciales, pues permiten reconocer las diferencias individuales, promover la participación equitativa y ajustar las estrategias pedagógicas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus

características o necesidades, puedan aprender de manera significativa y progresar dentro de su zona de desarrollo próximo.

Prueba de hipótesis

Si $p < 5\%$: Se acepta la hipótesis alternativa, caso contrario se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis general:

H_a : Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

H_0 : No existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

Tabla 3

Relación significativa entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas

			V1: Formación docente en inclusión	V2: Adaptación curricular
Rho de Spearman	V1: Formación docente en inclusión	Coefficiente de correlación	1.000	,905**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	60	60
	V2: Adaptación curricular	Coefficiente de correlación	,905**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	60	60

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

Los resultados de la Tabla 3 muestran una correlación muy alta y positiva entre la formación docente en inclusión y la adaptación curricular, evidenciada en un coeficiente de Spearman de 0.905. El valor de significancia ($p = 0.000$) es inferior al umbral de 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto indica que un mayor nivel de formación inclusiva en los docentes se asocia con una mayor capacidad para realizar adaptaciones curriculares pertinentes para estudiantes con diversas necesidades educativas. En otras palabras, a medida que los docentes fortalecen su preparación teórica y práctica en inclusión, incrementan también su habilidad para ajustar

los contenidos, estrategias y evaluaciones de modo que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje y progresar según sus características individuales.

Desde el sustento teórico, la teoría de la inclusión educativa expuesta por Vélez et al. (2020) enfatiza que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, deben participar y avanzar tanto académica como socialmente dentro de entornos escolares comunes, dichos autores resaltan que la formación docente en prácticas inclusivas es un elemento determinante para la implementación efectiva de estrategias de diferenciación pedagógica, el uso de tecnologías de apoyo y la coordinación con familias y especialista, debido a ello la correlación hallada respalda la premisa teórica de que la capacitación docente no solo amplía la comprensión de la diversidad, sino que potencia la capacidad profesional para diseñar y aplicar ajustes curriculares que garanticen una educación equitativa y significativa para todos los estudiantes.

Hipótesis específica 1:

H_a: Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

H₀: No existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

Tabla 4

Relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

		V1: Formación docente en inclusión	Dimensión 1: Currículo
Rho de Spearman	V1: Formación docente en inclusión	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,730**
		N	0.000
	Dimensión 1: Currículo	Coefficiente de correlación	60
		Sig. (bilateral)	,730**
		N	0.000
			60

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

La tabla 4 muestra una relación alta y significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo, con un coeficiente de Spearman de 0.730. El valor de significancia ($p = 0.000$) permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Este resultado sugiere que una mayor formación inclusiva favorece la capacidad del docente para diseñar, contextualizar y flexibilizar el currículo en función de las necesidades educativas del estudiantado, por lo que los docentes con mayor preparación en inclusión logran seleccionar estrategias, recursos y actividades que aseguren el acceso, participación y progreso de todos los estudiantes, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje.

Desde el sustento teórico, la teoría sociocultural de Vygotsky, retomada por Morales-Morales (2024), destaca que el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción, el diálogo y la mediación pedagógica desempeñan un papel esencial en el desarrollo cognitivo y social, bajo esta perspectiva, el docente actúa como mediador que promueve la construcción conjunta de significados y el aprendizaje significativo a través de andamiajes adecuados, en contextos inclusivos, estos principios cobran mayor importancia, ya que la mediación docente implica ajustar el currículo para responder a la diversidad, generar oportunidades de participación para todos y facilitar que cada estudiante avance dentro de su zona de desarrollo próximo, puesto que la evidencia estadística obtenida se alinea con la teoría sociocultural al mostrar que una sólida formación inclusiva potencia la capacidad docente para diseñar experiencias curriculares equitativas y pertinentes.

Hipótesis específica 2:

H_a: Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión practica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

H₀: No existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión practica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

Tabla 5

Relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión practica educativa para estudiantes con necesidades educativas

		V1: Formación docente en inclusión	Dimensión 2: Práctica educativa
Rho de Spearman	V1: Formación docente en inclusión	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,785**
		N	0.000
	Dimensión 2: Práctica educativa	Coefficiente de correlación	60
		Sig. (bilateral)	,785**
		N	1.000
			60

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

La Tabla 5 evidencia una relación alta y significativa entre ambas variables, con un coeficiente de Spearman de 0.785 y un valor de significancia $p = 0.000$. Esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, el hallazgo indica que una mayor formación del docente en inclusión se traduce en una implementación más efectiva de estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades educativas, en otras palabras, el fortalecimiento de las competencias inclusivas del profesorado incrementa su capacidad para seleccionar metodologías activas, ajustar actividades y promover ambientes de aprendizaje que garanticen la equidad educativa.

Desde el sustento teórico, la teoría de la inclusión educativa planteada por Vélez et al. (2020) enfatiza que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, características o condiciones, deben participar y progresar tanto académica como socialmente, dichos autores destacan que la formación docente en prácticas inclusivas es

un factor determinante para la implementación de estrategias de diferenciación pedagógica, el uso de tecnologías de apoyo y la articulación con familias y especialistas, a la luz de esta teoría, la correlación encontrada respalda la idea de que una sólida preparación en inclusión no solo amplía la comprensión docente sobre la diversidad, sino que también fortalece su capacidad para aplicar estrategias que garanticen el acceso, la participación y el logro educativo de todos los estudiantes.

Hipótesis específica 3:

H_a: Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

H₀: No existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.

Tabla 6

Relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas

		V1: Formación docente en inclusión	Dimensión 3: Formación integral
Rho de Spearman	V1: Formación docente en inclusión	1.000	,746**
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	60	60
	Dimensión 3: Formación integral	,746**	1.000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	60	60

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

La Tabla 6 muestra una relación alta y significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral, con un coeficiente de Spearman de 0.746 y un valor de significancia $p = 0.000$, esto permite aceptar la hipótesis alternativa, indicando que una mayor formación inclusiva del docente contribuye positivamente al desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes con necesidades educativas, promoviendo así una educación integral, por lo cual los docentes con mejor preparación

en inclusión tienden a generar ambientes educativos más sensibles a la diversidad, favoreciendo la participación, el bienestar y el progreso de todos los estudiantes.

Desde el sustento teórico, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), según Tigrero et al. (2025), constituye un marco práctico que orienta a los docentes a identificar de manera temprana las necesidades específicas de sus estudiantes y aplicar apoyos escalonados según su nivel de respuesta, este enfoque fortalece la capacidad docente para adaptar la enseñanza de manera inclusiva mediante intervenciones diferenciadas, monitoreo continuo y ajustes pedagógicos oportunos, debido a ello estos aportes evidencian que la formación docente en inclusión debe integrar conocimientos teóricos, habilidades pedagógicas y estrategias prácticas que garanticen un aprendizaje equitativo y efectivo para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con requerimientos educativos especiales, por lo que el resultado estadístico se alinea con la teoría al mostrar que la preparación inclusiva del docente es un componente esencial para asegurar una formación integral en contextos educativos diversos.

IV. DISCUSIÓN

El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua durante el año 2026, cuyos resultados mostraron un coeficiente de correlación de Spearman de 0.905 con un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo que evidenció una relación muy alta y positiva entre ambas variables, lo cual significó que, a medida que aumentaba el nivel de formación inclusiva que poseen los docentes, también se incrementaba su capacidad para realizar adaptaciones curriculares adecuadas a las características de sus estudiantes con necesidades educativas. Dado que el valor de significancia es menor al 5%, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, confirmando que sí existió una relación significativa entre la formación docente en inclusión y la adaptación curricular; este resultado guardó relación con lo expuesto por Larraceleta et al. (2022) quienes identificaron que la ausencia de formación especializada limitaba la implementación de prácticas inclusivas, concluyendo que los docentes con mayor preparación muestran mayor competencia para adecuar el currículo a la realidad del aula; en comparación, ambos estudios coinciden en que la formación docente constituye un factor decisivo para la adaptación curricular efectiva; además, teóricamente, este resultado se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, Morales (2024) que concibió al docente como mediador del aprendizaje y generador de andamios pedagógicos que permitieron la participación y progreso de todos los estudiantes, afirmando que la formación inclusiva potenció la capacidad de orientar aprendizajes diferenciados.

El primer objetivo específico buscó determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo. Los resultados evidenciaron un coeficiente de Spearman de 0.730 con una magnitud de $p = 0.000$, lo cual indicó una relación alta y positiva entre ambas variables, demostrando que los docentes que cuentan con una mayor formación inclusiva presentaban mayor capacidad para planificar y contextualizar el currículo en función de las necesidades de sus estudiantes, debido a que el valor de significancia fue inferior al nivel crítico de 0.05, se rechazó la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, concluyendo que existió una relación significativa entre la formación docente inclusiva y la adecuación curricular en esta dimensión; esto coincide con Triviño et al. (2022), quienes señalaron que los docentes con mayor preparación perciben mayor capacidad para responder a la diversidad, indicando que los docentes con

mayor capacitación en inclusión presentaban mayor capacidad para diseñar y contextualizar el currículo según las necesidades de sus estudiantes; de manera similar, la averiguación hecha por Triviño et al. (2022) encontró que los docentes con mayor formación percibían mayor dominio para responder pedagógicamente a la diversidad, destacando que la preparación influyó directamente en la planificación académica, ya que al comparar ambos estudios, se confirmó que la adecuación curricular no dependió solo de la intención docente, sino de su formación formal y continua; a su vez, a nivel teórico, este resultado se sustenta con lo mencionado por Khazanchi & Khazanchi, (2021) en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual planteó la diversificación de materiales, métodos y formas de participación, anticipando la diversidad estudiantil para garantizar acceso y aprendizaje equitativo.

El segundo objetivo específico consistió en determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa, el coeficiente de Spearman obtenido fue de 0.785, acompañado de un valor de significancia de $p = 0.000$, lo que reflejó una relación alta y positiva entre ambas variables, esto indica que los docentes con mayor formación inclusiva aplicaban de manera más efectiva estrategias metodológicas y recursos didácticos que favorecían la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas, debido a que el valor de significancia fue menor al 5%, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, estableciendo que existió una relación significativa entre la formación inclusiva del docente y su práctica educativa; en comparación, los resultados de Gal et al. (2025) quienes evidenciaron que la implementación de prácticas inclusivas dependió directamente del nivel de formación y del acompañamiento institucional, destacando que los docentes más capacitados generaron entornos más participativos; comparativamente, ambos estudios coinciden en que la formación inclusiva influye en el aula de manera directa, mejorando la calidad de interacción y enseñanza; este resultado se fundamentó en el enfoque del Aprendizaje Cooperativo Hank et al. (2024), que promueve la interdependencia positiva, la colaboración y el trabajo en comunidad para asegurar el aprendizaje de todos.

El tercer objetivo específico se orientó a determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral, se obtuvo un coeficiente de Spearman de 0.746, con un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo que indicó una relación alta y positiva entre ambas variables; este resultado mostró que los docentes con mayor formación inclusiva contribuyeron de manera más efectiva al desarrollo académico,

emocional y social de los estudiantes con necesidades educativas, dado que el valor de significancia es menor al 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, concluyendo que existe una relación significativa entre la formación docente inclusiva y la formación integral del estudiante; este hallazgo se enlaza con lo planteado por Lozada (2024) quien determinó que la actitud y preparación del docente influyen en el bienestar socioemocional del estudiante, favoreciendo su adaptación y desempeño escolar, donde, ambos estudios indican que la formación inclusiva no solo impacta el aprendizaje cognitivo, sino también la construcción de vínculos, autoestima y participación escolar; este resultado se sostiene Fulantelli et al (2021) en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, que afirma que el desarrollo humano se configura en relación con los contextos y las interacciones del entorno, destacando que el docente es un agente clave para generar ambientes protectores e inclusivos.

Las teorías y antecedentes revisados muestran aportes valiosos, pero también limitaciones que es necesario asumir con sentido crítico, entre sus principales fortalezas, destacan la coincidencia en señalar que la formación docente constituye un factor decisivo para responder a la diversidad del aula: los estudios empíricos evidencian que los docentes mejor preparados logran adecuar el currículo, aplicar estrategias inclusivas y generar ambientes que favorecen el desarrollo integral de sus estudiantes, por lo que los marcos teóricos como la perspectiva sociocultural, el Diseño Universal para el Aprendizaje, el modelo de Respuesta a la Intervención, el Aprendizaje Cooperativo y la teoría ecológica aportan fundamentos sólidos al enfatizar la mediación docente, la anticipación de la diversidad, el uso de apoyos escalonados, el trabajo colaborativo y la importancia del entorno para el bienestar estudiantil, de mucha importancia estas propuestas también presentan debilidades: varios estudios señalan que la efectividad de la inclusión no depende únicamente de la teoría, pues la falta de capacitación continua, las condiciones institucionales limitadas y la distancia entre el discurso pedagógico y la práctica real restringen la aplicación de estas orientaciones, aunque los modelos teóricos ofrecen guías amplias, no siempre consideran las particularidades de escuelas con recursos escasos o con docentes que enfrentan múltiples demandas simultáneas, pudiendo decir que los antecedentes y enfoques revisados muestran importantes avances conceptuales, pero también evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente, acompañarla de condiciones reales de implementación y contextualizar las teorías a las dinámicas concretas de cada institución educativa.

V. CONCLUSIONES

1. Se determinó que existió una relación muy alta y significativa entre la formación docente en inclusión y la adaptación curricular, evidenciada en un coeficiente de Spearman de 0.905 y $p = 0.000$; por ello, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa. Se concluyó que una mayor formación inclusiva en los docentes se asoció con una mejor capacidad para realizar adaptaciones curriculares pertinentes.
2. Se concluyó que existió una relación alta y significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo, con un coeficiente de 0.730 y $p = 0.000$; en consecuencia, se aceptó la hipótesis alternativa; se determinó que los docentes con mayor formación inclusiva mostraron mayor habilidad para diseñar y contextualizar el currículo según las necesidades del estudiantado.
3. Se determinó que existió una relación alta y significativa entre la formación inclusiva docente y la práctica educativa, con un coeficiente de 0.785 y $p = 0.000$; por ello, se aceptó la hipótesis alternativa, donde se concluyó que una mayor formación inclusiva favoreció la aplicación de estrategias pedagógicas que promovieron la participación y el aprendizaje de estudiantes con NEE.
4. Se concluyó que existió una relación significativa entre la formación docente en inclusión y la formación integral, con un coeficiente de 0.746 y $p = 0.000$; por lo tanto, se aceptó la hipótesis alternativa donde se determinó que una mayor formación inclusiva contribuyó al desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes con necesidades educativas.

VI. RECOMENDACIONES

1. A las autoridades del Ministerio de Educación, se les recomienda fortalecer los programas nacionales de formación docente en inclusión, incorporando módulos prácticos y actualizados sobre adaptación curricular, con el fin de asegurar que los docentes cuenten con herramientas pertinentes para atender la diversidad en el aula.
2. A la directora de Unidad de Gestión Educativa Local de Bagua, se le recomienda promover jornadas de capacitación continua y acompañamiento pedagógico especializado, orientadas a mejorar el diseño curricular inclusivo y el uso de estrategias didácticas diversificadas en beneficio de docentes con necesidades educativas.
3. A los directivos de la institución educativa, se les recomienda organizar espacios de coordinación y comunidades de aprendizaje entre docentes, con el fin de intercambiar experiencias, identificar dificultades y fortalecer prácticas inclusivas que favorezcan la intervención de todos los estudiantes.
4. A los docentes, se les recomienda profundizar su formación en inclusión mediante cursos, diplomados o talleres, aplicando estrategias metodológicas flexibles, recursos adaptados y evaluaciones diferenciadas que respondan a las particularidades y ritmos de aprendizaje de los docentes.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Nowfal, A. (2023). Translational interventional radiology: Population and environmental-specific considerations. En *Translational Interventional Radiology* (pp. 487-488). Elsevier. Scopus. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-823026-8.00103-6>
- Ancaya-Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Strategies in teacher training to promote educational inclusion: A systematic review. *European Public and Social Innovation Review*, 9. Scopus. <https://doi.org/10.31637/EPSIR-2024-886>
- Aniceto Mendez, E. S., & Chávez Quispe, L. N. (2022). *Formación docente para la inclusión educativa de niños y niñas del nivel primaria en una Institución Educativa, Trujillo 2021*. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/2874>
- Argoubi, S., Chaari, R., Fraiji, Y., & Hajjem, S. (2024). DESIGN THINKING AND PROJECT-BASED LEARNING IMPLEMENTATION THROUGH COMPETENCY-BASED MODEL AND CRITERION-REFERENCED ASSESSMENT. *Proc. Int. CDIO. Conf.*, 304-314.
- Assarroudi, A., & Heydari, A. (2021). Phenomenography: A missed method in medical research. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 33(3), 217-225. Scopus. <https://doi.org/10.1515/afmnai-2016-0023>
- Barranco Barroso, R., Morales, S., & Mari Ytarte, R. M. (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(EspecialII), 1-4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4668>
- Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Adapted pedagogical strategies in inclusive physical education for students with special educational needs: A systematic review. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 29(2), 67-85. <https://doi.org/10.15561/26649837.2025.0201>
- Calvo, G. (2024). TRAINING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA: FROM POLICY TO PRACTICE. En *Int. Perspect. Incl. Educ.* (Vol. 24, pp. 81-95). Emerald Publishing. Scopus. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620240000024006>
- Castillo-Retamal, F., Cruz-Morales, J., Toledo-Gutiérrez, F., Calquín-Pohl, E., Ávalos-Ramírez, B., & Cordero-Tapia, F. (2024). Educación física y necesidades

- educativas especiales: Percepciones de profesores sobre su nivel de preparación (Physical education and special educational needs: teachers' perceptions of their level of preparation). *Retos*, 61, 384-391. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108228>
- Charnetski, M. D., Asoodar, M., Wawersik, D., & van Mook, W. (2025). Navigating cultural landscapes: A thematic analysis of home faculty experiences in transborder simulation curriculum development and adaptation. *BMC Medical Education*, 25(1). Scopus. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07515-x>
- Cisneros Caicedo, A. J., Guevara García, A. F., Urdánigo Cedeño, J. J., & Garcés Bravo, J. E. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que Apoyan a la Investigación Científica en Tiempo de Pandemia. *Dominio de Las Ciencias*, 8(1), 1165-1185.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- D'Elia, P., Stalmach, A., Di Sano, S., & Casale, G. (2025). Strategies for inclusive digital education: Problem/project-based learning, cooperative learning, and service learning for students with special educational needs. *Frontiers in Education*, 9, 1447489. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447489>
- Díaz Asto, M. Y. (2023). *Actitud docente hacia la inclusión educativa en profesores de tres instituciones educativas, Lima Metropolitana—2022* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad Cesar Vallejo]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=340081&utm_source=chatgpt.com
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., & López-Bastias, J. L. (2020). Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training. *Education Sciences*, 10(11), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

- Dulfer, N., Kriewaldt, J., & McKernan, A. (2024). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1402-1416. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678>
- Echeverri, M. G. (2023). Teacher's Training for Inclusive Education in Public Institutions of Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. Scopus. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- Faura-Martínez, Ú., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Building a dynamic indicator on inclusive education in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 690-697. Scopus. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1929237>
- Florian, L. (2022). LEARNING CAPACITY IS NOT FIXED, IT'S OPEN-ENDED. En *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tension with Global Experts* (pp. 66-73). Taylor and Francis. Scopus. <https://doi.org/10.4324/9781003263425-6>
- Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., & Sica, L. S. (2022). Universal Design for Learning: A new educational approach. En Frolli A., Rega A., Rega A., & Sica L.S. (Eds.), *CEUR Workshop Proc.* (Vol. 3371). CEUR-WS. Scopus. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85154043738&partnerID=40&md5=1cb3dddc557a5ea6284bcf5e99a11670>
- Fulantelli, G., Taibi, D., & Scifo, L. (2021). The ecological systems theory of human development to explore the student-social media interaction. En ROCEANU I. (Ed.), *eLearning Softw. Educ. Conf.* (pp. 147-156). National Defence University - Carol I Printing House. Scopus. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-21-019>
- Gal, C., Ryder, C. H., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping Inclusive Classrooms: Key Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education Sciences*, 15(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>
- Galán-Arroyo, C., & Rojo Ramos, J. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Inclusiones*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.58210/inclu3508>
- Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>

- gonzales Gil, F., Matin Pastor, elena, & Bergoña Orgaz, bas. (2017). (PDF) ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>
- Halder, S. (2023). PREPARING TEACHER EDUCATORS FOR INCLUSIVE CLASSROOM: Challenges, Lacuna and Future Direction. En *The Routledge Handbook of Inclusive Education for Teacher Educators: Issues, Considerations, and Strategies* (pp. 3-24). Scopus. <https://doi.org/10.4324/9781003266068-2>
- Hank, C., Weber, S., & Huber, C. (2024). Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 52(4), 391-416. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1>
- Hannell, G. (2022). Identifying Special Needs: Diagnostic Checklists for Profiling Individual Differences, Third edition. En *Identifying Special Needs: Diagnostic Checklists for Profiling Individ. Differences, Third edition* (p. 196). Taylor and Francis. Scopus. <https://doi.org/10.4324/9781351011372>
- Hnoievskia, O., Omelchenko, I., Kobylchenko, V., Klyap, M., & Shkvyr, O. (2022). Subjects Adaptation Techniques for Primary School Pupils with Special Educational Needs. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(6), 100. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p100>
- Huapalla Meza, L. K., Palacios Serna, L. I., Huapalla Meza, L. K., & Palacios Serna, L. I. (2024). NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN PERÚ: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 25-47. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.2>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57-65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Khazanchi, R., & Khazanchi, P. (2021). Effective pedagogical practices in inclusive classrooms for students with disabilities. En *Res. Anthol. On Incl. Pract. For Educ. And Adm. In Spec. Educ.* (pp. 397-414). IGI Global. Scopus. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3670-7.ch022>

- Khazanchi, R., & Khazanchi, P. (2022). Effective Pedagogical Practices in Inclusive Classrooms for Students With Disabilities: En I. R. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education* (pp. 397-414). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3670-7.ch022>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, 1510314. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. En *Perspectives on Think., Learning, and Cognitive Styles* (pp. 227-247). Taylor and Francis. Scopus. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-9>
- Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M.-T., & Núñez, J. C. (2022). Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain. *Children*, 9(1), 83. <https://doi.org/10.3390/children9010083>
- Lequernaque Pelayo, L. R., & Padilla Ballesteros, V. (2024). *Actitud de los docentes frente a la inclusión educativa en II.EE. pública y privada de Lima Metropolitana*. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1288>
- Lozada Miranda, M. A. (2024). *Educación inclusiva y actitud docente en las Instituciones Educativas Publicas del Cercado de Lima, 2019*. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/74df3810-a886-44c7-a786-a41fefbb083f/repositorio.une.edu.pe>
- Lukowiak, T. (2021). Academic and behavioral strategies to assist students with exceptionalities. En *Classrooms. Vol. 2: Acad. Content and behav. Strategy instr. For stud. With and without disabil.* (pp. 109-128). Nova Science Publishers, Inc. Scopus. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85206931995&partnerID=40&md5=4268fcd56ced6cc4c46cb9ff8bc9b1d8>
- Morales-Morales, L. A. (2024). Neurociencia y el modelo educativo de Vygotsky: Implicaciones para la enseñanza en la educación superior. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 91-108. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/540>
- Norwich, B., Benham-Clarke, S., & Goei, S. L. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the

- field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- Obiakor, F. E., Afolayan, M. O., Harris-Obiakor, P., & Afolayan, P. O. (2022). Different roles and similar mission in the education of students with special needs: The comprehensive support model at work. *Advances in Special Education*, 185-194. Scopus. <https://doi.org/10.1108/S0270-40132015000030A009>
- Olmedo Suárez, M. J. (2022). *Las adaptaciones curriculares y el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con N.E.E asociadas a una discapacidad de la U.E. Adventista de Ambato, 2021-2022.* [bachelorThesis]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9846>
- Olmedo Suarez, M. J. (2022). *LAS ADAPTACIONES CURRICULARES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CON N.E.E ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD DE LA U.E. ADVENTISTA DE AMBATO, 2021-2022.* <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9846/1/Olmedo%20Su%C3%A1rez%20C%20M%282022%29Las%20adaptaciones%20curriculares%20y%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20de%20los%20estudiantes%20con%20N.E.E%20asociadas%20a%20una%20discapacidad%20de%20la%20U.E.%20Adventista%20de%20Ambato%2C%202021-2022.%28Tesis%20de%20Posgrado%29Universidad%20Na.pdf>
- Onyura, B., Lass, E., Lazor, J., Zuccaro, L., & Hamza, D. M. (2022). Vitalizing the evaluation of curricular implementation: A framework for attending to the “how and whys” of curriculum evolution. *Advances in Health Sciences Education*, 27(2), 553-572. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10083-6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, U. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción—UNESCO Biblioteca Digital.* 149.
- Peralta, M. de L. R., Tobón, S. T., & Vargas, P. F. A. (2022). Emotional Development and Integral University Education. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, 11(2), 68-73. (I am pleased to submit an original research article entitled “Emotional development and integral university education” by María de Lourdes Rodríguez-Peralta, Sergio Tobón Tobón and Paula Flora Aniceto Vargas,

- for consideration for publication in some of j).
<https://doi.org/10.18662/lumenss/11.2/71>
- Pereyra, L. E. (2022). *Metodología de la investigación*. Klik.
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Pineda, J. G. U., Yascaribay, M. J. V., Borja, A. V. A., & De La Cruz Ibarra Moreno, S. (2024). Curricular adaptations in language-literature for students with special needs. *Encuentros (Maracaibo)*, (21), 301-313. Scopus. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11118303>
- Porter, S. G. (2021). It takes a well-organized village: Implementing RTI/MTSS models in secondary schools. En *Res. Anthol. On Incl. Pract. For Educ. And Adm. In Spec. Educ.* (pp. 339-368). IGI Global. Scopus. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3670-7.ch020>
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Ramaila, S. (2025). Unveiling the Potential: A Systematic Review on Harnessing the Affordances of Differentiated Instruction. *Journal of Teaching and Learning*, 19(2), 41-56. <https://doi.org/10.22329/jtl.v19i2.8561>
- Ramos Galarza, C. A. (2021). Editorial: Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(1), 1-7.
- Rios Reyes, J. S. (2022). Inclusión educativa y formación docente en la facultad de educación de una universidad particular de Lima, 2022. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98141>
- Slowik, J., Peskova, M., Shatunova, O. V., & Bartus, E. V. (2020). The competences of young teachers in education of pupils with special educational needs. *The Education and science journal*, 22(10), 139-160. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>

- Smucker, A. D. (2024). Exploring the growth of inclusive curriculum: A systematic review of scholar and practitioner perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2750-2764. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2121988>
- Suhayda, R., & Dave, U. A. (2021). Designing questionnaires and data collection forms. En *Research for Advanced Practice Nurses, Fourth Edition: From Evidence to Practice* (pp. 211-226). Springer Publishing Company. Scopus. <https://doi.org/10.1891/9780826151339.0012>
- Thompson, C. B., & Panacek, E. A. (2007). Research study designs: Non-experimental. *Air Medical Journal*, 26(1), 18-22. <https://doi.org/10.1016/j.amj.2006.10.003>
- Tigrero Figueroa, J. M., Tigrero Figueroa, M. E., & Tigrero Figueroa, M. T. (2025). La Formación de Docentes para la Inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela “Mercedes Moreno Irigoyen”: Teacher Training for the Inclusion of Students with Special Educational Needs at the “Mercedes Moreno Irigoyen” School. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3881>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2026.			
Problema General	Hipótesis General (cuando corresponde)	Objetivo General	Metodología
¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026?	HG: Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.	Determinar la relación entre la formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026	- Enfoque: Cuantitativo - Tipo: Básica • Según su fin descriptiva • Según su profundidad correlacional - Diseño: no experimental - Técnica: Encuesta - Instrumento: Cuestionario - Población: 60 docentes CEBE 001 - BAGUA - Muestra: 60 docentes CEBE 001 - BAGUA
Preguntas específicas	Hipótesis específicas	Objetivos Específicos	
- ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026? - ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026? - ¿Cuál es la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026?	- Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026. - Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026. - Existe relación significativa entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.	- Determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión currículo para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026. - Determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión práctica educativa para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026. - Determinar la relación entre la formación docente en inclusión y la dimensión formación integral para estudiantes con necesidades educativas en una institución educativa de Bagua 2026.	

Anexo 2: Cuadro de operacionalización

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Formación Docente en Inclusión Educativa	La formación docente en inclusión, según Echeverri (2023) expresa que es un proceso multifacético que requiere un enfoque integral, integrando estrategias inclusivas a lo largo del programa de formación, una formación eficaz implica el uso de tecnologías de asistencia, instrucción diferenciada y desarrollo profesional continuo, abordar las barreras institucionales y promover la colaboración es crucial para la implementación exitosa de la educación inclusiva, al centrarse en estas áreas clave, los programas de formación docente pueden preparar mejor a los educadores para crear entornos de aprendizaje	Se define operacionalmente como la capacidad del docente para aplicar conocimientos, actitudes y estrategias que promuevan la inclusión educativa, integrando planificación, metodologías, evaluación, adaptación docente a necesidades individuales, apoyos e interacción con la comunidad educativa.	Concepción de la diversidad	Actitud inclusiva del docente	Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
					Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros.
				Percepción docente sobre dificultades curriculares	Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículo.
					Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase.
			Metodología	Capacidad docente para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales.
					Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes.
				Adaptación docente a necesidades individuales	Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos.
					Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos.
			Apoyos	Colaboración docente y apoyo	Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria.
					La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula

	inclusivos y equitativos para todo el alumnado.			inclusivo en el aula	Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo.
				Integración del profesor de apoyo en el aula ordinaria	La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula.
					Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores.
			Participación de la comunidad	Vínculo escuela-comunidad educativa	El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...).
					Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (APAFA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...)
				Vinculación con recursos del entorno	El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)
Adaptación Curricular para Estudiantes con NEE	Según Charnetski et al. (2025) es un proceso dinámico y multifacético que requiere una planificación minuciosa, la formación docente y la asignación de recursos, al adoptar enfoques basados en competencias, marcos inclusivos como el DUA y la instrucción diferenciada, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje más eficaces e inclusivos, abordar los desafíos de la limitación de recursos y	Se operacionaliza como los ajustes intencionados que el docente realiza en la planificación, ejecución y evaluación del currículo y la práctica educativa para garantizar el aprendizaje efectivo de estudiantes con NEE, considerando los ámbitos	Currículo	Planificación	¿Se está llevando a cabo en su aula algún tipo de adaptación curricular para los estudiantes con necesidades especiales?
					¿Cuál es el tiempo asignado para la planificación individual de adaptaciones curriculares?
				Ejecución	¿Usted modifica el ambiente pedagógico según la necesidad de los estudiantes con discapacidades?
					¿Usted genera trabajo colaborativo integrando a los estudiantes con necesidades educativas especiales?
					¿Se promueve la comunicación activa entre docente y los estudiantes con necesidades educativas especiales?
				Evaluación	¿Usted modifica la evaluación según la necesidad de los estudiantes con discapacidades?
					¿Puede evaluar a sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales sin dificultades?
			Práctica educativa	Métodos	¿Usted adapta la metodología al ritmo de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

	garantizar el desarrollo profesional continuo son esenciales para la implementación exitosa de currículos adaptados.	cognitivo, procedimental y actitudinal.		Estrategias	¿Usted diferencia entre Necesidades Educativas Especiales asociadas a una discapacidad y Necesidades Educativas Especiales no asociadas a una discapacidad?
					¿Usted aplica refuerzo pedagógico a estudiantes con Necesidades educativas Especiales?
				Tareas	¿Usted crea material didáctico según la necesidad de los estudiantes con discapacidades?
					¿Usted programa las tareas escolares adaptándolas a la necesidad de los estudiantes con discapacidades?
				Talleres	¿Recibe apoyo del Psicólogo Institucional sobre la aplicación de estrategias de intervención psicopedagógica y fortalecer el PEA de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?
				Trabajo autónomo	¿Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales alcanzan los indicadores de logro cuando son evaluados?
			Formación integral	Cognitiva	¿Cuál es el nivel de conocimiento que usted posee para recibir, atender y educar a los estudiantes con discapacidad en la sala de clase?
				Procedimental	¿Se ha capacitado sobre el manejo y aplicación de adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas asociadas a la discapacidad?
				Actitudinal	¿Su conocimiento sobre los modelos de adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades especiales es?

Anexo 3: Instrumentos de recolección de la información

Cuestionario de Formación Docente en Inclusión Educativa

Objetivo: Evaluar las competencias, actitudes y prácticas de los docentes en relación con la inclusión educativa.

Instrucciones: Responda cada ítem según su grado de acuerdo, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Dimensión 1: Concepción de la diversidad		1	2	3	4	5
Actitud inclusiva del docente	Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo					
	Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros					
Percepción docente sobre dificultades curriculares	Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum					
	Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase					
Dimensión 2: Metodología		1	2	3	4	5
Capacidad docente para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado	Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales					
	Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes					
Adaptación docente a necesidades individuales	Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos					
	Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos					
	Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria					
Dimensión 3: Apoyos		1	2	3	4	5
Colaboración docente y apoyo inclusivo en el aula	La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula					
	Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo					
Integración del profesor de apoyo en el aula ordinaria	La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula					
	Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores					
Dimensión 4: Participación de la comunidad		1	2	3	4	5

Vínculo escuela-comunidad educativa	El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)					
	Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...)					
Vinculación con recursos del entorno	El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)					

Nota. Elaboración propia partir de Gonzales Gil et al. (2017).

Cuestionario de Adaptación Curricular en docentes con NEE

Objetivo: Evaluar las prácticas docentes en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE.

Instrucciones: Responda cada ítem según su grado de acuerdo, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Dimensión 1: Currículo		1	2	3	4	5
Planificación	¿Se está llevando a cabo en su aula algún tipo de adaptación curricular para los estudiantes con necesidades especiales?					
	¿Cuál es el tiempo asignado para la planificación individual de adaptaciones curriculares?					
Ejecución	¿Usted modifica el ambiente pedagógico según la necesidad de los estudiantes con discapacidades?					
	¿Usted genera trabajo colaborativo integrando a los estudiantes con necesidades educativas especiales?					
Evaluación	¿Se promueve la comunicación activa entre docente y los estudiantes con necesidades educativas especiales?					
	¿Usted modifica la evaluación según la necesidad de los estudiantes con discapacidades?					
	¿Puede evaluar a sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales sin dificultades?					
Dimensión 2: Práctica educativa		1	2	3	4	5
Métodos	¿Usted adapta la metodología al ritmo de los estudiantes con necesidades educativas especiales?					
Estrategias	¿Usted diferencia entre Necesidades Educativas Especiales asociadas a una discapacidad y Necesidades Educativas Especiales no asociadas a una discapacidad?					
	¿Usted aplica refuerzo pedagógico a estudiantes con Necesidades educativas Especiales?					
Tareas	¿Usted crea material didáctico según la necesidad de los estudiantes con discapacidades?					
	¿Usted programa las tareas escolares adaptándolas a la necesidad de los estudiantes con discapacidades?					
Talleres	¿Recibe apoyo del Psicólogo Institucional sobre la aplicación de estrategias de intervención psicopedagógica y fortalecer el PEA de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?					
Trabajo autónomo	¿Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales alcanzan los indicadores de logro cuando son evaluados?					
Dimensión 3: Formación integral		1	2	3	4	5
Cognitiva	¿Cuál es el nivel de conocimiento que usted posee para recibir, atender y educar a los estudiantes con discapacidad en la sala de clase?					
Procedimental	¿Se ha capacitado sobre el manejo y aplicación de adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas asociadas a la discapacidad?					

Actitudinal	¿Su conocimiento sobre los modelos de adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades especiales es?					
-------------	---	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia partir de Olmedo Suarez (2022).

Anexo 4: Ficha técnica

Nombre original del instrumento:	Cuestionario de Formación Docente en Inclusión Educativa.
Autor y año:	Original: Gonzales Gil, Martín-Pastor y otros (2017). Adaptación: Cerna Santa Cruz, Flor Angélica & Olano Yaguenta, Anita (2026).
Objetivo del instrumento:	Evaluar el nivel de formación docente en inclusión educativa, considerando las actitudes, concepciones, metodologías, apoyos y la participación de la comunidad educativa, con la finalidad de identificar la preparación del docente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto de una institución educativa de Bagua.
Usuarios:	Docentes de educación básica regular que laboran en una institución educativa de la provincia de Bagua.
Forma de administración o modo de aplicación:	El instrumento es de aplicación individual y autoadministrada, mediante un cuestionario estructurado, realizado de manera presencial durante 20 minutos.
Validez: (presentar la constancia de validación de expertos)	La validez del instrumento fue determinada mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las dimensiones y objetivos de la investigación. Para la presente investigación, el cuestionario adaptado cuenta con la constancia de validación por expertos, la cual se adjunta en los anexos correspondientes del trabajo de investigación.
Confiabilidad: (presentar los resultados estadísticos)	La confiabilidad del instrumento se estableció mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a una prueba piloto con 10 docentes, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.875$, lo que evidencia una alta consistencia interna y confirma que el instrumento es confiable para medir la formación docente en inclusión educativa.

Nombre original del instrumento:	Cuestionario de Adaptación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
Autor y año:	Original: Olmedo Suárez, M. (2022). Adaptación: Cerna Santa Cruz, Flor Angélica & Olano Yaguenta, Anita (2026).
Objetivo del instrumento:	Evaluar las prácticas docentes en la implementación de adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando los procesos de planificación, ejecución y evaluación curricular, la práctica educativa inclusiva y la formación integral del docente, en una institución educativa de la provincia de Bagua.
Usuarios:	Docentes de educación básica regular que laboran en una institución educativa de la provincia de Bagua.
Forma de administración o modo de aplicación:	El instrumento es de aplicación individual y autoadministrada, mediante un cuestionario estructurado, realizado de manera presencial durante 20 minutos.
Validez: (presentar la constancia de validación de expertos)	La validez del instrumento fue determinada mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las dimensiones y objetivos de la investigación. Para la presente investigación, el cuestionario adaptado cuenta con la constancia de validación por expertos, la cual se adjunta en los anexos correspondientes del trabajo de investigación.
Confiabilidad: (presentar los resultados estadísticos)	La confiabilidad del instrumento se estableció mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a una prueba piloto con 10 docentes, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.875$, lo que evidencia una alta consistencia interna y confirma que el instrumento es confiable para medir la adaptación curricular en estudiantes con necesidades educativas especiales.

Anexo 5: Ficha de validación de instrumento



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

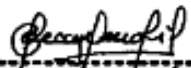
- 1.1 Apellidos y nombres del informante : Dra. Deccy Aydee Mendiz Tocto
 1.2 Institución donde labora : Ugel - Bagua
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionarios de Formación docente y adaptación curricular
 1.4 Autor del instrumento : Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita
 1.5 Título de la Investigación : Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2025.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	1	16	61	2	3	3	4	4	5	56	61	6	7	76	8	86	9	96
		5	1	1	20	25	3	3	4	4	5	5	60	65	7	7	80	8	90	9	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																		90		
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		90		
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																		90		
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																		90		
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																		90		
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																		90		
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																		90		
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																		90		
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																		90		
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																		90		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD : Instrumento Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN : 90% Lugar y Fecha : 15 de julio de 2025


 Deccy Aydee Mendiz Tocto
 DRA. ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN
 D.N.I. Nº 18114860

Trujillo, 15 de julio del 2025

Dra. Deccy Aydee Mendiz Tocto

Presente.-

De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle los Instrumentos de recolección de datos elaborado por las autoras Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguente, Anita, egresadas del Programa de maestría en Educación Inclusiva de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo. El proyecto de investigación tiene como título: Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2025

En tal sentido conocedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación de los Instrumentos que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,



Docente

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

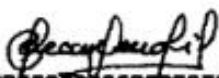
Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20		X				
21		X				
22		X				
23		X				
24		X				
25	X					
26	X					
27	X					
28	X					
29	X					
30	X					
31	X					
32	X					
33	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES : Dra. Deccy Aydee Mendiz Tocto
 COLEGIATURA : 1018114860
 DNI : 18114860



 Deccy Aydee Mendiz Tocto
 DRA. ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN
 D.N.I. Nº 18114860

Firma

Fecha: 15 /07/2025

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : Dr. Isai Terrones Juape
 1.2 Institución donde labora : I.E.I. 16605 – Aramango
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionarios de Formación docente y adaptación curricular
 1.4 Autor del instrumento : Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita
 1.5 Título de la Investigación : Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2025.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																	90			
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	90			
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																	90			
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																	90			
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																	90			
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																	90			
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																	90			
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																	90			
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																	90			
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																	90			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD : Instrumento Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN : 90% Lugar y Fecha : 15 de julio de 2025


 Dr. Isai Terrones Juape
 DIRECTOR
 C.M. 4322-1112

Trujillo, 15 de julio del 2025

Dr. Isal Terrones Juape

Presente.-

De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle los Instrumentos de recolección de datos elaborado por las autoras Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita, egresadas del Programa de maestría en Educación Inclusiva de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo. El proyecto de investigación tiene como título: Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2025

En tal sentido conocedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación de los Instrumentos que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,



Docente

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20		X				
21		X				
22		X				
23		X				
24		X				
25	X					
26	X					
27	X					
28	X					
29	X					
30	X					
31	X					
32	X					
33	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES : Dr. Isai Terrones Juape
 COLEGIATURA : 1043223032
 DNI : 43223032



Isai Terrones Juape
 Dr. Isai Terrones Juape
 DIRECTOR
 C.M. 43223032

Firma
 Fecha: 15 /07/2025

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 **Apellidos y nombres del informante** : Dra. Maribel Janet Bazán Ueno
 1.2 **Institución donde labora** : Ugel - Bagua
 1.3 **Nombre del Instrumento motivo de Evaluación:** Cuestionarios de Formación docente y adaptación curricular
 1.4 **Autor del instrumento** : Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita
 1.5 **Título de la Investigación** : Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2025.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																		90		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		90		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																		90		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																		90		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																		90		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																		90		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																		90		
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																		90		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																		90		
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																		90		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD : Instrumento Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN : 90% Lugar y Fecha : 15 de julio de 2025


Dra. Maribel Janet Bazán Ueno
 ESPECIALIDAD: EDUC. PRIMARIA
 Cppm. 843542988

Trujillo, 15 de julio del 2025

Dra. Maribel Janet Bazán Ueno

Presente.-

De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle los Instrumentos de recolección de datos elaborado por las autoras Cerna Santa Cruz, Flor Angelica y Olano Yaguenta, Anita, egresadas del Programa de maestría en Educación Inclusiva de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo. El proyecto de investigación tiene como título: Formación docente en inclusión y adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de Bagua 2025

En tal sentido conocedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación de los Instrumentos que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,



Docente

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.

En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20		X				
21		X				
22		X				
23		X				
24		X				
25	X					
26	X					
27	X					
28	X					
29	X					
30	X					
31	X					
32	X					
33	X					

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES : Dra. Maribel Janet Bazán Ueno
 COLEGIATURA : 0433425683
 DNI : 33425883



Dra. Maribel Janet Bazán Ueno
 ESPECIALIDAD: EDUC. PRIMARIA
 Cppn. 0433425683

Firma
 Fecha: 15 /07/2025

Anexo 6: Confiabilidad del instrumento

Anexo: alfa de Cronbach

FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN

Tabla 7

Alfa de Cronbach V1

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,842	16

ADAPTACIÓN CURRICULAR

Tabla 8

Alfa de Cronbach V2

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,859	17

Anexo 7: Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

Las abajo firmantes, autores del trabajo de investigación titulado: **FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN Y ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE BAGUA 2025**, egresadas del programa de estudios de la **maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA** de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, declaramos bajo juramento lo siguiente:

Que, conforme a los lineamientos éticos y metodológicos establecidos por la Universidad, y en cumplimiento de las disposiciones establecidas para la presentación de trabajos de investigación, manifestamos que en el presente estudio no se consigna en el título el nombre específico de la institución, en la que se ha desarrollado el estudio de caso o recojo de información.

Por tal motivo, no resulta necesario adjuntar el modelo de consentimiento/asentimiento informado porque el hacerlo público o el presentarlo con los nombres y datos de los participantes delataría la institución/empresa donde se realizó la investigación. Sin embargo, declaro que se contó con el consentimiento o asentimiento de todos los participantes, y de esta manera respetamos así el principio de confidencialidad y anonimato de las instituciones o participantes involucrados indirectamente.

Nos comprometemos a mantener la reserva de la información obtenida, utilizándola únicamente con fines académicos y de acuerdo con los principios éticos de la investigación científica establecidos por la UCT.

En constancia de lo declarado, firmamos la presente en la ciudad de Trujillo, a los 30 del mes de octubre del 2025.

Cerna Santa Cruz, Flor Angelica DNI N.º 47716434

Firma:



Olano Yaguenta, Anita

DNI N.º 42077230

Firma:



Anexo 9: Reporte de Turnitin

FLOR ANGÉLICA CERNA SANTA CRUZ
CERNA SANTA CRUZ FLOR ANGÉLICA.docx

TURNITIN INFORMES 2026
REVISION INFORMES TURNITIN
Universidad Católica de Trujillo | POSGRADO

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::1:3587645777

Fecha de entrega

5 jun 2026, 12:47 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

5 jun 2026, 12:50 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

CERNA_SANTA_CRUZ_FLOR_ANGÉLICA.docx

Tamaño del archivo

138.7 KB

37 páginas

12.081 palabras

71.159 caracteres

12% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

▸ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

11%  Fuentes de Internet
4%  Publicaciones
7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

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

1	Internet	repositorio.uct.edu.pe	3%
2	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
3	Internet	repositorio.ujcm.edu.pe	<1%
4	Trabajos del estudiante	Universidad Cesar Vallejo	<1%
5	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
6	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
7	Trabajos del estudiante	Foundation University, Islamabad	<1%

FLOR ANGÉLICA CERNA SANTA CRUZ

CERNA SANTA CRUZ FLOR ANGÉLICA.docx

 TURNITIN INFORMES 2026
 REVISION INFORMES TURNITIN
 Universidad Católica de Trujillo | POSGRADO

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::1:3587645777

Fecha de entrega

5 jun 2026, 12:47 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

5 jun 2026, 12:51 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

CERNA_SANTA_CRUZ_FLOR_ANGÉLICA.docx

Tamaño del archivo

138.7 KB

37 páginas

12.081 palabras

71.159 caracteres

***% detectado como IA**

La detección de IA incluye la posibilidad de que haya falsos positivos. Aunque cierto texto en esta entrega se generó probablemente con IA, los puntajes inferiores al umbral del 20 % no aparecen porque tienen una mayor probabilidad de falsos positivos.

Precaución: Se necesita revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de tomar decisiones acerca del trabajo del estudiante. Te alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal

Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los académicos a identificar texto que podrían haberse preparado mediante una herramienta de IA generativa. Es posible que nuestra evaluación de escritura con IA no siempre sea precisa (existe la posibilidad de que identifique erróneamente redacciones probablemente generadas por humanos como generadas por IA, y redacciones probablemente generadas por IA como generadas por humanos), por lo que no debe usarse como único fundamento para aplicar sanciones a un estudiante. Para determinar si es un caso de deshonestidad académica, se necesita de un escrutinio mayor y el juicio humano, junto con la aplicación de las políticas académicas específicas de la organización.
