

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
“BENEDICTO XVI”
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



**RELACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE Y LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE HUANOQUITE CUSCO 2024**

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

AUTORES

Br. Pinto Paredes, Lourdes Cristina
<https://orcid.org/0009-0001-2354-1606>

Br. Toledo Chuquilin, Rosa Elena
<https://orcid.org/0009-0005-9113-9562>

ASESORA

Ms. Alvarado Lavado, Haydee Roxana
<https://orcid.org/0000-0002-3328-8528>

LINEA DE INVESTIGACIÓN

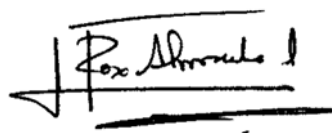
Perspectiva inclusiva del diseño, desarrollo y evaluación curricular

TRUJILLO – PERÚ
2026

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Director de la Escuela de Posgrado:

Yo, Ms. Haydee Roxana Alvarado Lavado con DNI N° 19082943, como asesora del trabajo de investigación titulado “RELACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE HUANOQUITE CUSCO 2024”, desarrollado por la egresada Lourdes Cristina Pinto Paredes con DNI N° 23857449 y la egresada Rosa Elena Toledo Chuquilin con DNI N°09659427 del Programa de maestría en EDUCACIÓN INCLUSIVA ; considero que dicho trabajo reúne las condiciones técnicas y científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Estudiantes y de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de titulación de la Escuela de Posgrado. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada escuela.



Ms. Haydee Roxana Alvarado Lavado

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXCMO. 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 DÍAZ

Director de la Escuela de Posgrado

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi querida hermana Nelly, quien con su apoyo constante me inculcó que los objetivos se logran con esfuerzo, así también a mis padres, y mi esposo quienes han sido el pilar de este logro.

Y a mis hijos Jesús y Rocío quienes son mi motivación para ser mejor cada día.

Lourdes Cristina Pinto Paredes

Dedico esta tesis a las dos personas que me dieron la vida, mucha fuerza para lograr mi propósito, siempre me brindaron consejos sabios y su compañía, todo mi amor para mi padre que está en el cielo y mi madre que está siempre presente en todo momento y me guía con sabiduría.

Rosa Elena Toledo Chuquilin

AGRADECIMIENTO

Agradezco a nuestro creador quien nos guía y protege todos los días de nuestra existencia. También expresar mi agradecimiento a los docentes de la maestría quienes me fortalecieron con sus conocimientos y especialmente a la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI por darme la oportunidad de culminar con éxito este logro en mi carrera profesional.

Lourdes Cristina Pinto Paredes

Agradezco a la Universidad Católica de Trujillo, y a toda su plana Docente que me brindaron una enseñanza de calidad y de crecer profesionalmente durante este proceso.

Rosa Elena Toledo Chuquilin

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotros, **Lourdes Cristina Pinto Paredes** con DNI N.º 23857449 y Rosa Toledo Chuquilin con DNI N.º 09659427, 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: **“RELACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE HUANOQUITE CUSCO 2024”**, el cual consta de un total de **73 páginas**, incluyendo tablas y figuras, y **30 páginas de anexos**.

Dejamos constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaramos, 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. Lourdes Cristina Pinto Paredes
DNI N°23857449

Br. Rosa Elena Toledo Chuquilin
DNI N°09659427

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD.....	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.....	3
DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTO.....	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	6
ÍNDICE.....	7
INDICE DE TABLAS.....	8
INDICE DE FIGURAS.....	9
RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
I. INTRODUCCIÓN.....	12
II. METODOLOGÍA.....	22
2.1. Enfoque, tipo.....	22
2.2. Diseño metodológico.....	22
2.3. Población y muestra.....	23
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	24
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	26
2.6. Aspectos éticos en la investigación.....	27
III. RESULTADOS.....	28
IV. DISCUSIÓN.....	35
V. CONCLUSIONES.....	39
VI. RECOMENDACIONES.....	40
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	41
ANEXOS.....	44

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de la dimensión cognitiva	27
Tabla 2. Resultados de la correlación entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva	2827
Tabla 3. Resultados de la dimensión afectiva.....	298
Tabla 4. Resultados de la correlación entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva.....	29
Tabla 5. Resultados de la dimensión conductual.....	29
Tabla 6. Resultados de la correlación entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva.....	31
Tabla 7. Resultados de la prueba de correlación entre las variables actitud docente y educación inclusiva.....	32
Tabla 8. Niveles descriptivos de la variable actitud docente.....	33
Tabla 9. Niveles descriptivos de la variable educación inclusiva	33

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de los niveles de la variable actitud docente	33
Figura 2. Gráfico de los niveles de la variable educación inclusiva.....	34

RESUMEN

En el siguiente estudio, tuvo como objetivo establecer la asociación entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024, se ha identificado una problemática en dicha población. Este estudio es de enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, en una muestra de 60 profesores, quienes fueron examinados con el Cuestionario sobre actitud docente y el Cuestionario sobre educación inclusiva, con lo cual se encontró que la actitud docente presenta una relación muy significativa con la educación inclusiva donde el $p=.000$ y $r_s=.948^{**}$. En este estudio se concluye que cuando los niveles de la actitud docente son elevados, los niveles de la educación inclusiva también tendrán un aumento significativo resaltando la asociación directa entre ambas variables y resaltando además que estos datos se pueden dar de manera contraria. Y se recomienda a la UGEL Paruro implementar de manera inmediata programas de capacitación continua que refuercen la disposición positiva de los docentes hacia la diversidad en el aula.

Palabras clave: actitud docente, educación inclusiva y docentes

ABSTRACT

In the following study, the objective was to establish the association between teaching attitudes and inclusive education among teachers in educational institutions in the district of Huanoquite, 2024, where a problem has been identified in this population. This study is quantitative in approach, with a non-experimental design, in a sample of 60 teachers, who were examined with the Questionnaire on Teacher Attitude and the Questionnaire on Inclusive Education, which found that teacher attitude has a very significant relationship with inclusive education, where $p=.000$ and $rs=.948^{**}$. This study concludes that when teacher attitude levels are high, inclusive education levels will also increase significantly, highlighting the direct association between the two variables and also emphasizing that these data can occur in the opposite direction. It is recommended that the UGEL corresponding to Huanoquite immediately implement continuing education programs that reinforce teachers' positive attitudes towards diversity in the classroom.

Keywords: teacher attitude, inclusive education, and teachers.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad los avances en educación inclusiva a nivel mundial continúan siendo desiguales, basado en el informe de la Iniciativa de Educación Inclusiva, solo un pequeño porcentaje de países cuenta con leyes que promuevan plenamente la inclusión en los sistemas educativos, lo que subraya la necesidad de mayores esfuerzos para proporcionar acceso garantizado a la educación para todos los estudiantes, incluidos aquellos que tengan habilidades diferenciadas, únicamente una proporción reducida de naciones dispone de normativas que fomenten de manera integral la inclusión en los sistemas educativos, lo que resalta la urgencia de intensificar los esfuerzos orientados en asegurar que los alumnos con habilidades diferentes sean realmente incorporados a los contextos de educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Dicho documento tuvo el fin de ver cuál sería el impacto educativo en el universo, poniendo en realce como las herramientas tecnológicas pueden resultar de gran valor para el proceso inclusivo en la educación, aunque solo si se emplea de manera equitativa y accesible (UNESCO, 2023). Otra situación similar se identifica en Chile donde el Ministerio de Educación (2023), reportó que alrededor de 50,814 estudiantes se han desvinculado del sistema educativo, lo que representa una tasa del 1,66%, mostrando un aumento respecto al 2022. Sin embargo, también se han logrado revincular 17,069 estudiantes, lo que implica una tasa de revinculación del 38%. Estos esfuerzos forman parte del Plan de Reactivación Educativa, que tiene como objetivo mejorar la asistencia y reducir la desvinculación escolar.

En el contexto nacional, la educación inclusiva ha afrontado múltiples retos en los años recientes. Desde las recomendaciones identificadas en el informe de UNICEF y del Instituto de Estudios Peruanos (2022), se evidenció que el 11% de los adolescentes pertenecientes a regiones como Lima, Huancavelica, Loreto y Ucayali manifestaron haber considerado seriamente abandonar sus estudios. Esta situación refleja una reducción en la matrícula escolar en el país durante el periodo 2019-2022, poniendo de relieve la condición de vulnerabilidad de determinados grupos, entre ellos los estudiantes con discapacidad y aquellos en situación de migración, quienes enfrentan obstáculos significativos para acceder a la educación. A modo de ejemplo, en 2019 únicamente el 11.96% de la población con discapacidad en edad escolar se encontraba inscrita en el sistema educativo. En la misma línea, el informe del Ministerio de Educación del Perú subraya la urgente necesidad de mejorar las políticas públicas y optimizar la

infraestructura educativa para garantizar una mayor inclusión, especialmente en lugares vulnerables (MINEDU, 2019). Todas estas realidades permiten definir con mayor precisión la importancia que tiene el incorporar estrategias educativas inclusivas diseñadas para mitigar las disparidades existentes.

Una situación pareja se da en Cusco, donde la educación inclusiva sigue siendo un desafío significativo. Según un estudio realizado en Urubamba, Cusco, la participación profesores resulta trascendental en la mejora de estrategias inclusivas en los colegios. Se encontró un impacto favorable que tiene la comisión participativa en el marco de una inclusión favorable para la educación, la intervención activa del profesorado constituye un elemento fundamental para el fortalecimiento de la inclusión educativa. Se ha evidenciado que la gestión con enfoque participativo tiene impacto favorable sobre las prácticas inclusivas dentro del ámbito escolar sobre el 71,3% a 91% dentro de las instituciones analizadas, subrayando la importancia de una mayor colaboración entre educadores y la comunidad escolar (Villar, 2023). Por otro lado, estadísticas previas indican que, aunque el acceso a la educación ha mejorado, todavía existen retos importantes. En 2014, solo el 21,8% de las escuelas primarias en Cusco tenían acceso a Internet, lo que limita las oportunidades educativas, especialmente en áreas rurales (MINEDU, 2015)

A sabiendas que en el distrito de Huanoquite se tiene gran cantidad de estudiantes inclusivos y docentes que en algunos casos no se muestran capacitados para trabajar dicha población y otros, se plantea el problema general ¿Qué relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024? Y los problemas específicos ¿Qué relación existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024?, ¿Qué relación existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024?, ¿Qué relación existe entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024?

Por otro lado, la justificación del presente estudio respecto al valor teórico, destaca debido a que los resultados podrán contribuir significativamente al fortalecimiento del cuerpo teórico existente sobre la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva, específicamente de los profesores que laboran en Huanoquite. Esta investigación busca no solo generar evidencia empírica contextualizada, sino también aportar elementos

conceptuales que permitan comprender cómo las actitudes del profesorado inciden sobre el desarrollo de acciones que permitan la inclusión sobre todo sobre espacios rurales donde sus dinámicas educativas presentan particularidades socioculturales que requieren ser abordadas desde enfoques pertinentes. En este sentido, el estudio adquiere relevancia técnica al llenar vacíos en la literatura científica nacional, proporcionando fundamentos teóricos de relevancia para estudios posteriores así como una base para desarrollar propuestas teóricas más ajustadas a la realidad educativa de regiones como Cusco, las mismas pueden constituirse en un sustento para investigaciones posteriores, así como para la formulación de propuestas teóricas más pertinentes y coherentes con la realidad educativa de contextos regionales como el de Cusco, contribuyendo así a la formulación de modelos inclusivos aplicables a contextos similares.

En términos de justificación práctica, los resultados de esta investigación facilitarán la implementación de programas de formación para docentes diseñados para mejorar sus cualidades junto a sus destrezas dentro de los ambientes educativos que favorecen la inclusión. Teniendo un impacto directo sobre la maximización de la educación, también ofrece información relevante para la toma de decisiones dentro de una institución o distrito, ayudando a crear y diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas, eficaces y sostenibles que respondan a las necesidades específicas del contexto educativo local. Las autoridades educativas y los equipos de gestión pueden utilizar los resultados para formular políticas que hagan hincapié en la mejora continua de las metodologías de enseñanza, promuevan una cultura institucional inclusiva y garanticen que las intervenciones pedagógicas se ajusten a los principios de equidad y diversidad. Esta investigación mejorará de inmediato la eficacia de los docentes en Huanquite y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo así el sistema educativo de la región.

Se prevé un impacto social significativo, sobre todo en la mejora del rendimiento del profesorado, especialmente en lo que respecta a su disposición a adoptar prácticas inclusivas. Esto repercutirá directamente en el valor educativo que obtienen los alumnos. Facilitará la creación de entornos educativos más inclusivos, equitativos y orientados a la diversidad, fomentando una actitud más receptiva, empática y dedicada entre los educadores. Esto resultará especialmente beneficioso para los alumnos en situaciones precarias o con necesidades educativas específicas. Este proceso no solo mejorará la experiencia educativa de los alumnos al fomentar una experiencia más enriquecedora y

significativa, sino que también fomentará un mayor sentido de comunidad y participación familiar en el proceso educativo, fortaleciendo así el tejido social que rodea a un colegio. Debido al impacto social que puede tener el estudio extendido más allá de la esfera individual para producir un impacto colectivo, fomentando así condiciones que promueven la equidad, la convivencia armoniosa y la inclusión como principios fundamentales de la sociedad. En consecuencia, la investigación contribuye a una educación más equitativa y comprometida con la responsabilidad social.

En tal sentido se postula el objetivo general de determinar la relación que existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024. Junto a los objetivos específicos como: establecer la relación que existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024, establecer la relación que existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024, establecer la relación que existe entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024.

Esta investigación encuentra respaldo académico de artículos indexados y tesis de posgrado que se mencionan a continuación:

Rosero et al. (2021), postularon un estudio con referencia a la disposición de maestros con el tema de la inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en Colombia, con la finalidad de que el nexo que se da entre las aristas, tiene sobre una muestra por 45 docentes a quienes examino con cuestionarios elaborados por las investigadoras, bajo una metodología cuantitativa mixta. Encontrando una asociación directa entre ambas variables con un $p=.000$, situación que identifica que cuando la actitud de los maestros es elevada su educación inclusiva mejora, además se encontró que el 15% tenía una actitud positiva, mientras que el 40% una actitud indecisa, mientras que el 45% una actitud negativa. Concluyendo que la AD y la EI tienen una correlación directa.

Peralta (2023), realizó la investigación denominada percepción y disposición del profesorado enrumado a implementar estrategias inclusivas sobre la educación superior en Paraguay, con el fin de conocer sus características, bajo una metodología cuantitativa descriptiva, a un total de 14 docentes, con cuestionarios elaborados por la investigadora. Donde se encontró que el 20% tiene una actitud positiva, mientras que el 48% tiene una

actitud negativa, mientras que el 32% una actitud neutra. Concluyendo que en el 48% de docente prevalece una actitud negativa.

Tello (2022), elaboró un estudio sobre la disposición y perspectivas incluyendo al profesorado presenta atención de alumnos que presentan discapacidad, en Colombia, con la finalidad de conocer a nivel descriptivo de la actitud del docente frente a alumnos con discapacidad, en una muestra de 20 docentes a quienes se evaluó con pruebas elaboradas por el investigador. Encontrando que el 44% tiene una actitud positiva, mientras que el 5% tiene una actitud negativa y el 51% tiene una actitud neutra. Concluyendo que el 51% de docentes tiene una actitud neutra.

Vargas et al. (2022) realizaron el estudio de Actitudes docentes y autoevaluación de su enseñanza en Colombia, con la finalidad de conocer el nexo que une a ambas variables, para ello trabajaron con una muestra de 214 profesores a quienes evaluaron con la Escala de Actitudes EACIN-R y la autoevaluación, encontrando que la disposición del docente mantiene una relación directa con el proceso de autoevaluación con un $p=.001$, siendo un indicador de que cuando los profesores presenta indicadores de una actitud positiva su capacidad de autoevaluación, también será mejor. Concluyendo que la AD y la autoevaluación tienen una correlación positiva.

Abad (2022) realizó un estudio en la ciudad de Trujillo con el tema de actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en las diferentes escuelas primarias públicas del distrito de Chirinos, 2020. Con el objetivo de estudiar dicha correlación entre la educación inclusiva y las actitudes de maestros, en una muestra de 50 maestros de primaria. La investigación empleó un diseño correlacional y fue de naturaleza cuantitativa, utilizando como instrumentos un cuestionario sobre inclusión educativa y otro sobre las actitudes de los docentes. Los resultados indicaron que la inclusión educativa se correlaciona positiva y significativamente con las actitudes de los docentes ($\rho = 0,439$). En la misma línea, se encontró que las dimensiones de promoción de prácticas inclusivas ($\rho = 0,461$), formulación de políticas inclusivas ($\rho = 0,376$) y desarrollo de culturas inclusivas ($\rho = 0,388$) tenían una asociación positiva y significativa. Además, se determinó que las dimensiones como cognitiva ($\rho = 0,318$), afectiva ($\rho = 0,392$) y conductual ($\rho = 0,370$) de las actitudes de los docentes se correlacionan de manera significativa y positiva con la inclusión educativa. Es así que los resultados llegaron a la conclusión donde muestra la inclusión educativa está influenciada de manera directa y significativa tanto por las actitudes de docentes como las dimensiones específicas.

Zegarra (2021) realizó un estudio, actitud de docentes frente a la educación inclusiva en instituciones del estado del distrito de Breña, en Lima, con el único objetivo para determinar la correlación entre disposición de docentes junto a inclusión educativa. En el estudio se utilizó una cohorte de 72 instructores de instituciones inclusivas y se empleó un enfoque cuantitativo fundamental. La prueba de hipótesis arrojó un valor p de 0,000 (inferior a 0,05) y un chi cuadrado de 22,679 al emplear la regresión ordinal, así como el coeficiente de Nagelkerke. Se determinó que la educación en las instituciones públicas del estado, del distrito de Breña es responsable del 32,8 % del rendimiento de los docentes.

En la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz, Castro y Del Castillo (2021) llevaron a cabo una investigación sobre las actitudes de los docentes y la educación inclusiva de estudiantes con el objetivo para examinar la correlación entre las actitudes de los docentes y las prácticas de enseñanza inclusiva. Se integro en un diseño cuantitativo, transversal y correlacional para analizar una muestra de 208 educadores. Donde los resultados mostraron correlación positiva y significativa en las variables ($r = 0,493$; $p = 0,05$). Del mismo modo, se determinó que el 40,4 % de los educadores mantenía una perspectiva favorable sobre la inclusión educativa, mientras que el 28,8 % demostraba comprender y aplicar dichas estrategias. En resumen, la educación inclusiva está directamente correlacionada con las actitudes de los docentes.

Saavedra (2021) realizó un estudio en una institución insignia denominada Faustino Maldonado, en Ucayali, donde investigo la correlación de las actitudes del profesorado y el nivel de inclusión en las escuelas. La investigación se realizó utilizando un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional, con una muestra de 47 instructores, y se utilizaron dos cuestionarios como instrumentos. Los resultados indicaron un Rho de Spearman de 0,860, lo que indica una correlación significativa y positiva. Así, se determinó que la institución investigada tiene un mayor grado de inclusión educativa cuando los docentes mantienen una actitud positiva.

Sedano (2021) realizó un estudio titulado «Actitudes de los docentes hacia los alumnos con discapacidad en una institución privada de educación básica regular en Surquillo, Lima», con el objetivo de identificar las actitudes que más predominan de los docentes hacia personas que presentan discapacidad. La investigación fue cuantitativa, transversal, no experimental y descriptiva, con una muestra de 80 docentes. Verdugo, Jenaro y Arias (1995) emplearon la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Los resultados sugirieron que el 92,5 % de los docentes evaluados en una

escala global mostraban un predominio de actitudes positivas. Las dimensiones de implicación personal y reconocimiento de derechos mostraron porcentajes más altos (93,8 % en ambas). Sin embargo, la dimensión de valoración genérica mostró el porcentaje más bajo (58,8 %). En resumen, la mayoría de los educadores mostraron una perspectiva positiva hacia los alumnos con discapacidad.

Adicionalmente existen autores que han generado aportes a las teorías existentes para cada variable, es por ello que resultara fundamental revisar sus aportes.

La AD comprende la disposición interna con la que cuentan educadores frente al ciclo educativo, donde se evidencia sobre sus prácticas pedagógicas y en la manera en que se vinculan con sus estudiantes (Rodríguez & Pérez, 2019). Desde la perspectiva del impacto en el aprendizaje, López y García (2020) sostienen que la actitud del profesorado comprende las diversas disposiciones y conductas que este adopta, influyendo directamente en el clima del aula y en el nivel de motivación del alumnado. Del mismo modo, se interpreta como aquella manera de profesores al momento de relacionarse con estudiantes y el contenido que enseñan, demostrando su dedicación por el proceso de enseñanza, así como sus habilidades que le permiten enfrentar diversos requerimientos en aula (Martínez, 2021). Por último, la actitud docente abarca la voluntad de mejorar continuamente el trabajo pedagógico e innovar, así como la receptividad de modernas estrategias y propuestas teóricas, asociadas a la apertura al cambio y la mejora continua (González y Fernández, 2022).

Se han identificado cuatro marcos teóricos principales respecto a explicaciones sobre la parte actitudinales del profesorado: Eccles y Wigfield (2002) propusieron la teoría de la expectativa-valor, que postula que existen factores que tienen impacto sobre la actitud de un profesor, considerando que le dan valor al trabajo educativo junto a las visualizaciones de logro que tienen los estudiantes. Por ello los profesores cuando priorizan al aprendizaje y anticipan un rendimiento excepcional tienden a mostrar una disposición más optimista y dedicada. El postulado de aprendizaje del entorno propuesta por Bandura (1977) refiere que la parte actitudinal del profesorado se encuentra influenciada de visualización junto a repetición de conductas realizadas por demás, así como las experiencias directas e indirectas en el entorno educativo. Esta teoría hace hincapié en la importancia del refuerzo y el modelado. Festinger (1957) postulo una propuesta sobre las disonancias cognitivas, postulando que las actitudes de los docentes pueden cambiar cuando existe una discrepancia de sus concepciones personales y el desarrollo de su clase, Resultando en que tienden a reajustar sus actitudes para reducir la

disonancia y alinear sus convicciones con sus acciones pedagógicas. Por último, Deci y Ryan (1985) indicaron sobre las motivaciones internas y externas, señalando las actitudes de los profesores están influenciadas tanto por motivaciones internas (interés por la enseñanza, deseo de desarrollo profesional) como por factores externos (reconocimiento, incentivos institucionales).

El conjunto de disposiciones y comportamientos que reflejan cómo los educadores se relacionan con su entorno docente, sus alumnos y los contenidos que transmiten se resume en las características de la actitud docente. Entre estos atributos se encuentran la empatía, la adaptabilidad, el compromiso con la formación continua, la apertura a metodologías novedosas y la capacidad de establecer un entorno de aprendizaje positivo y motivador. González y Fernández (2022) señalan que las características de la AD son: capacidad de establecer un entorno pedagógico inclusivo y enriquecedor, la disposición a implementar metodologías innovadoras, el compromiso con la actualización constante y la empatía.

Para ser más precisos, las actitudes docentes pueden descomponerse en tres dimensiones. Dimensión cognitiva: las creencias, conocimientos, ideas y percepciones de los docentes sobre su función, sus estudiantes, el ciclo de clase y objetivo alcanzado que son denominados colectivamente «dimensión cognitiva». Esta dimensión está relacionada con la forma en que los educadores interpretan la realidad educativa, su comprensión de la amplitud del salón junto a estrategias de docentes que fortalezcan la inclusión (Breckler, 1984). Dimensión afectiva: está asociada a las emociones, los sentimientos y las evaluaciones que los educadores experimentan en relación con su trabajo, los alumnos, el entorno escolar y los procesos educativos. Es un eje fundamental en la disposición emocional de los docentes hacia el cambio y la innovación, e incorpora tanto emociones positivas (por ejemplo, entusiasmo, compromiso) como negativas (por ejemplo, rechazo, indiferencia) (Eagly y Chaiken, 1993). Dimensión conductual: denota la disposición del profesor para comportarse de una manera determinada en circunstancias concretas dentro del aula. Esta dimensión es indicativa de la intención de comportarse de una manera coherente con sus emociones y creencias, y se manifiesta en la aplicación de decisiones pedagógicas, las interacciones con los alumnos y las estrategias de enseñanza (Ajzen y Fishbein, 1980).

Varias definiciones de educación inclusiva hacen hincapié en la participación plena de todos los alumnos, la equidad y la adaptación del entorno educativo. Ainscow, Booth y Dyson (2006) lo consideran una metodología destinada a garantizar que todos

los alumnos, con características particulares, puedan recibir una educación ideal que facilite su participación activa en las actividades escolares. Un punto de vista basado en la accesibilidad y la participación.

La UNESCO indica que la educación inclusiva debe ser comprendida a manera de sistema adaptando las políticas, las estructuras y estrategias que permiten enfrentar las distintas necesidades, garantizando oportunidades equitativas para todos los alumnos, desde la perspectiva de la modificación del entorno educativo. Florian y Linklater (2010) la caracterizan como una metodología que reconoce la diferencia y fomenta la equidad, cultivando progresivamente el compromiso entre los educadores que presentan una opinión diferente de la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Por último, Booth y Ainscow (2011) hacen hincapié en que la inclusión educativa se ocupa de eliminar obstáculos que no hacen posible la educación, fomentando así ambientes que están contextualizados a los requerimientos personalizados de cada estudiante.

El sustento de una educación que promueve la inclusión se basa principalmente en la teoría ecológica del desarrollo (1979). La misma, afirma que el desarrollo de un niño está influenciado por una variedad de contextos, lo que respalda la inclusión al reconocer la importancia de los diversos entornos educativos y sociales. La prioridad de comprender políticas y prácticas de educación para todos los requerimientos que se tiene del alumnado, queda subrayada la teoría de adaptación ecológica de Ainscow (2005). Rawls (1971) elaboró la teoría de la justicia social, que postula que una sociedad justa es aquella que ofrece igualdad de oportunidades. Esta teoría, cuando se aplica a la educación, garantiza que todos los alumnos tengan un acceso equitativo. Por último, la teoría de la interacción social de Vygotsky (1978) hace hincapié en la posibilidad de poder adquirir conocimientos desde un ejercicio de interacción social de pares, que es facilitada por la misma interacción, lo que justifica la incorporación de todos los alumnos en entornos colaborativos.

La educación inclusiva abarca las siguientes características:

Equidad de acceso: Con el objetivo de promover que el alumnado, sin importar sus particularidades puedan acceder a una educación de calidad, se eliminan las barreras físicas, sociales y curriculares ((UNESCO, 2005).

Participación activa: garantiza que todos los alumnos participen en la vida escolar, las actividades extracurriculares y el aula (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Adaptación curricular: requiere modificaciones en las evaluaciones, las estrategias para brindar nuevos aprendizajes que permiten disfrutar de dichos aprendizajes (Florian y Linklater, 2010).

Entorno de apoyo: fomenta la colaboración interdisciplinaria, los recursos especializados y el apoyo individualizado (Booth y Ainscow, 2011).

Valoración de la diversidad: reconoce a la diversidad como un factor que fortalece la enseñanza y que promueve establecer culturas de respeto y aceptación (UNESCO, 2005).

Hacer hincapié en el desarrollo integral, que abarca distintas consideraciones académicas, incluyendo sus habilidades para interactuar con los demás, control emocional y recursos para la vida diaria (Ainscow, 2005).

Participación de la comunidad: destaca el valor fundamental del apoyo que se pueda dar entre la familia y el colegio, incorporando al agente comunitario escolar durante el ciclo de inclusión (González y Fernández, 2022).

Por último, la educación inclusiva se estructura en tres dimensiones fundamentales, según Booth y Ainscow (2002):

Culturas inclusivas: fomentan el sentido de pertenencia y el aprecio por la diversidad promoviendo los principios de equidad, respeto y cooperación dentro de la comunidad educativa.

Políticas inclusivas: estas políticas se caracterizan por el desarrollo y la ejecución de reglamentos escolares que promueven el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, eliminando así las barreras institucionales.

Prácticas inclusivas: implican la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas y adaptables que se personalizan para satisfacer las necesidades, de diversos estudiantes con un diagnóstico en particular, garantizando así una experiencia educativa con un valor alto en sus habilidades

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo

El estudio se clasifica como cuantitativo, caracterizado por la utilización de datos medibles para describir, explicar y, en algunos casos, pronosticar fenómenos futuros a través de vínculos estadísticos. Este método emplea herramientas de análisis numérico y procedimientos rigurosos, lo que mejora la validez de los resultados e introduce objetividad en el proceso de investigación (Smith, 2020).

La investigación se clasifica como fundamental debido a su objetivo de generar conocimiento teórico sin aplicación práctica directa. González (2018) afirma que esta metodología de investigación es esencial para el progreso científico, ya que crea un marco conceptual aplicable a los protocolos educativos basados en la ciencia, lo que mejora la investigación aplicada.

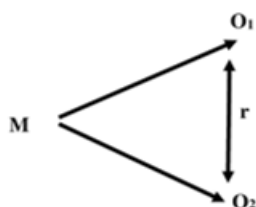
La investigación se clasificó como descriptiva-correlacional, lo que facilitó la identificación y caracterización de las variables del estudio y sus posibles relaciones. Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) afirman que este enfoque de investigación permite tanto una visión diagnóstica de los fenómenos educativos como un estudio de sus interconexiones, lo que mejora la comprensión completa del tema que se estudia.

2.2. Diseño metodológico

El estudio describe un diseño caracterizado por la ausencia de experimentación, en el que el investigador analiza los acontecimientos en un momento específico sin modificar la realidad ni intervenir en las variables relevantes. Este diseño permite el análisis objetivo de las interrelaciones entre los parámetros estudiados, garantizando que los resultados reflejen de forma auténtica las condiciones reales de la población, en lugar de escenarios fabricados como resultado de interferencias externas (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Se utilizó un enfoque transversal para recopilar datos dentro de un entorno específico. Esto facilitó la definición del grupo de muestra al examinar las interrelaciones entre las variables estudiadas dentro del marco temporal limitado. Esta técnica metodológica es particularmente beneficiosa en la investigación educativa y social, ya que permite la rápida acumulación de datos con recursos regulados, al tiempo que proporciona un resumen preciso y rápido del tema que se investiga (Vásquez, 2023; Levin, 2006).

Donde:



M: Muestra

O1: Actitud Docente

O2: Educación Inclusiva

r: correlación

2.3. Población y muestra

Población.

Creswell y Creswell (2017) definen una población como el conjunto de individuos, materiales o entidades que comparten características pertinentes para los objetivos de un estudio. Identificar adecuadamente este grupo es un aspecto crucial del diseño del método, ya que sirve de base para generalizar los resultados. Martínez (2019) sostiene que la población constituye el universo de referencia que abarca las características relevantes para el investigador, garantizando así la significación y la validez de los resultados.

Durante el año 2024, la población de esta investigación estuvo compuesta por 120 docentes que trabajaban en instituciones educativas del distrito de Huanquite, en la región de Cusco. Los docentes son agentes esenciales en los procesos educativos, ya que sus actitudes, prácticas docentes y disposición a innovar son fundamentales para el logro de la inclusión dentro del contexto educativo, asegurando una calidad óptima (Latorre, Rincón y Arnal, 2020). Por consiguiente, se eligió esta población.

Muestra.

Creswell y Creswell (2017) han señalado que se conoce como muestra al grupo reducido seleccionado de un total, selecto para ser la representación de sus características principales y proporcionar datos fiables y legítimos para el análisis del fenómeno objeto de investigación. En este sentido, la muestra se configura como un recurso metodológico que permite optimizar la manera en que se analiza los datos sin necesidad de abarcar toda la población (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En el presente estudio, debido al número limitado que se tiene de población junto a las limitaciones para acceder a todos los docentes, se decidió aplicar un tipo de muestreo no probabilístico, de carácter intencional, situación que hizo factible el identificar a los docentes en base a características que se identificaron con anterioridad para sustentar la pertinencia de dicha muestra respecto a los objetivos de investigación. Como resultado, la muestra final estuvo compuesta de 60 profesores que laboraban en colegio del distrito de Huanquite, en Cusco, durante el año 2024.

En cuanto a lo mencionado en criterios para la inclusión, es importante considerar únicamente a los profesores que ejercían su labor profesional en el distrito de Huanquite en el año 2024, que además tuvieran en sus aulas estudiantes en situación de inclusión educativa y que, de manera voluntaria, otorgaran el anexo de ficha de consentimiento que les permite poder ser parte de la investigación. Por otra parte, estos criterios que refieren la expulsión comprendieron a los docentes que no se encontraban en funciones dentro del distrito durante el periodo de investigación, aquellos que no atendían a estudiantes inclusivos y quienes no manifestaron su conformidad para ser parte del proceso investigativo.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Gibbs (2018) caracteriza una técnica de recopilación de datos como un marco sistemático que comprende procedimientos, técnicas y acciones establecidos que se utilizan para obtener información objetiva y verificable, lo que permite el cumplimiento de los objetivos de la investigación y la evaluación de las hipótesis presentadas. Estos métodos emplean mediciones numéricas, análisis estadísticos y control de variables, lo que aumenta la generalización, la fiabilidad y la validez de los datos obtenidos.

Fowler (2014) afirma que las encuestas son una herramienta crucial en este estudio de investigación cuantitativa, ya que permiten recopilar datos mediante preguntas estandarizadas que han sido validadas previamente. La fiabilidad y la validez de los resultados se ven directamente influidas por el rigor metodológico utilizado en el

desarrollo de los instrumentos y la estrategia de muestreo, lo que a su vez repercute en su calidad y relevancia. Las encuestas son valiosas para el análisis estadístico, ya que proporcionan una medición precisa de variables específicas, facilitan las comparaciones entre grupos y permiten extraer conclusiones que pueden generalizarse a poblaciones más amplias.

El cuestionario es el principal método de recopilación de datos. Chávez (2001) afirma que se trata de una metodología sistemática y rigurosa para recopilar datos sobre las variables del estudio. Garantiza que los datos recopilados sean pertinentes y válidos para los objetivos establecidos. La estructura de los cuestionarios puede variar según el diseño científico y el enfoque de cada estudio, incluyendo escalas, evaluaciones o guías de observación.

Carrasco (2019) desarrolló el Cuestionario de Actitudes Docentes para este estudio, destacando la necesidad de que los instructores sean reflexivos, emocionalmente perspicaces y genuinamente dedicados a la diversidad de los estudiantes en el aula. Este cuestionario evalúa las perspectivas emocionales y conductuales de los profesores sobre la inclusión educativa, junto con sus competencias técnicas.

. Posteriormente, Suárez (2018) dicho cuestionario para evaluar las actitudes inclusivas por los profesores, considerando tres dimensiones esenciales: cognitiva, afectiva y conductual.

El instrumento establece criterios diagnósticos a través de una escala de rangos: un nivel bajo entre 20 y 30 puntos, nivel medio de 34 a 47, y nivel alto de 48 a 60. Su validación inicial fue realizada por Castro (2017) mediante juicio de expertos, quienes sugirieron la modificación de un ítem, lo cual permitió perfeccionar su aplicación. Respecto su confiabilidad, en una prueba piloto se reportó un valor Alfa aceptable (Castro, 2017), luego Castro (2018) alcanzó un coeficiente alfa de .96, considerado excelente.

En el contexto de esta investigación, se realizó a cabo una nueva validación de contenido mediante la V de Aiken, obteniéndose un coeficiente de .895, lo que confirma la pertinencia de los ítems. Del mismo modo, la confiabilidad fue estimada mediante el alfa de Cronbach obteniendo un valor .943, valor que evidencia una consistencia interna excelente. Por lo tanto, se concluye que el instrumento tiene sólidas propiedades psicométricas que justifican su uso en este estudio.

El segundo instrumento incluido en el estudio es el Cuestionario de Educación Inclusiva, desarrollado por Booth y Ainscow (2002). Los autores afirman que la inclusión

educativa trasciende la mera integración de los estudiantes con discapacidades; también requiere la eliminación de todos los elementos que fomentan la exclusión, como el origen étnico, el género, el estatus socioeconómico, la orientación sexual y las disparidades cognitivas, entre otros factores. Desde esta perspectiva, la inclusión se considera un medio para facilitar el acceso a la educación y la participación en todos los niveles del sistema educativo.

El cuestionario elaborado por Booth y Ainscow (2002) se organiza en torno a tres dimensiones fundamentales: la promoción de comportamientos inclusivos, el desarrollo de políticas inclusivas y la creación de culturas inclusivas. Ofrece tres categorías de interpretación en función de la puntuación global: nivel bajo (43 a 72), nivel medio (73 a 100) y nivel alto (101 a 129).

Los creadores del instrumento emplearon inicialmente el criterio de expertos para evaluar sus propiedades psicométricas y garantizar la relevancia de los ítems. Del mismo modo, en aplicaciones adicionales, la validez del constructo se confirmó mediante la correlación entre los ítems y la prueba, con valores superiores a 0,20, lo que indica su adecuación estadística. Booth y Ainscow (2002) informaron de un coeficiente alfa de Cronbach de 0,95 para todo el cuestionario, con valores que oscilaban entre 0,82 y 0,88 en cada dimensión. Esto indica que el cuestionario presenta una consistencia interna considerable.

El presente estudio utilizó la V de Aiken para la validación complementaria, lo que dio como resultado un coeficiente de 0,932, lo que significa una validez adecuada. Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad, lo que dio un valor de 0,965, lo que indica un buen nivel de consistencia interna. Esto confirma que el cuestionario cumple los criterios psicométricos necesarios para su aplicación en la investigación, lo que garantiza la fiabilidad y la calidad de los resultados.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En la fase inicial se creó una base de datos en Microsoft Excel. Esto facilitó la organización sistemática de la información obtenida. Posteriormente, los datos se transfirieron al software estadístico SPSS Statistics versión 26 para realizar los análisis necesarios. Se empleó la prueba de normalidad para determinar la distribución de los datos, lo que facilitó la selección de los coeficientes óptimos para el análisis de correlación.

En cuanto al procesamiento descriptivo, se analizaron las características sociodemográficas de los participantes mediante el cálculo de frecuencias absolutas,

relativas y porcentuales, lo que proporcionó una visión general del perfil de la muestra. Además, se obtuvieron estadísticas descriptivas para las variables principales, lo que permitió identificar sus niveles y comportamientos.

A partir de estos hallazgos sobre la distribución de normalidad, pudo definirse los procedimientos inferenciales a utilizar, utilizando el coeficiente de Spearman (r_s), por ser un método más apropiado para analizar la relación entre variables cuando la distribución de los datos no se ajusta a los supuestos asociados a la normalidad.

2.6. Aspectos éticos en la investigación

En la realización de esta investigación se tuvieron en cuenta diversos principios éticos fundamentales. Uno de ellos es el consentimiento informado, entendido, según Belmont (1979), como el proceso mediante el cual los participantes reciben información específica sobre el proceso que tendrá dicha investigación, de manera que puedan tomar una decisión libre y consciente sobre su participación, en consonancia con el principio de autonomía y respeto por la persona. En este caso, todos los participantes otorgaron dicho consentimiento antes de ser parte del estudio.

Otro principio aplicado fue el del anonimato y la confidencialidad, que Belmont (1979) reconoce como mecanismos destinados a proteger la identidad de los participantes, garantizando así su privacidad. Esta medida no solo resguarda sus datos personales, sino que también favorece la emisión de respuestas sinceras y, en consecuencia, incrementa la calidad de la información recolectada en investigaciones de carácter cuantitativo. Para asegurar este aspecto, los cuestionarios no incluyeron apartados que solicitaran el nombre de los participantes.

De igual manera, se consideró el principio de responsabilidad profesional, el cual, de acuerdo con el Colegio de Psicólogos del Perú (2017), implica que el investigador debe velar por la aplicación adecuada de los valores éticos, en un estudio, extendiendo esta responsabilidad a colaboradores, asistentes y demás personas inmersas al estudio. Se procuró mantener el actuar meticuloso y responsable en cada una de las etapas, desde la planificación hasta la aplicación de los instrumentos, asegurando así la integridad metodológica y ética del estudio.

III. RESULTADOS

3.1. Objetivo específico 1. Establecer la relación que existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024.

Tabla 1

Resultados de la dimensión cognitiva

Indicador	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Realiza una planificación reflexiva	2	3.3%	32	53.3%	26	43.3%	60	100%
Comunica con claridad los conceptos	16	26.7%	7	11.7%	37	61.7%	60	100%
Tiene una actitud favorable	3	5%	25	41.7%	32	53.3%	60	100%
Realiza un juicio previo antes de emitir comentarios	10	16.7%	32	53.3%	18	30%	60	100%
	8	12.93%	24	40%	28	47.08%	60	100%

Nota. Niveles baremados del Cuestionario Actitud Docente-Dimensión cognitiva

Los hallazgos descriptivos alcanzados en la tabla 1 sobre la dimensión cognitiva indican que el 47.08% siempre tiene en consideración dichos indicadores, mientras que el 40% a veces pone en práctica los indicadores, mientras que el 12.93% representa una problemática sobre su actitud al momento de enfrentar situaciones como docente.

Tabla 2

Resultados de la correlación entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva

			Educación inclusiva	Dimensión cognitiva
Rho de Spearman	Educación inclusiva	r_s	1,000	,907**
		p	.	,000
		N	60	60
	Dimensión cognitiva	r_s	,907**	1,000
		p	,000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. La distribución de normalidad para ambas variables ratifica el uso de pruebas no paramétricas, puesto que estaba fuera de la curva de normalidad, por tal motivo se utilizó el coeficiente de spearman, por tal motivo los datos alcanzados destacan que la dimensión cognitiva presenta una correlación muy significativa con la educación inclusiva donde el $p=.000$ y $r_s=.907^{**}$, de tipo directo. Situación que indica que cuando los niveles de la dimensión cognitiva sean adecuados los grados de educación inclusiva se darán en la misma magnitud y viceversa. Considerando un valor de p igual a $.000$ se acepta la hipótesis planteada en el estudio y se rechaza la hipótesis nula, resultando en la existencia de una relación entre la dimensión cognitiva y la actitud docente.

3.2. Objetivo específico 2. Establecer la relación que existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024.

Tabla 3

Resultados de la dimensión afectiva

Indicador	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tiene control emocional	8	13.3%	14	23.3%	38	63.3%	60	100%
Promueve un clima positivo	10	16.7%	19	31.7%	31	51.7%	60	100%
Despierta la motivación del estudiante	3	5%	39	65%	18	30%	60	100%
Considera las emociones de los estudiantes	2	3.3%	27	45%	31	51.7%	60	100%
	6	9.58%	25	41.25%	29	49.18%	60	100%

Nota. Niveles baremados del Cuestionario Actitud Docente-Dimensión afectiva

Los alcances descriptivos de la tabla 3, sobre la dimensión afectiva reflejan que el 49.18% siempre tienen consideraciones afectivas, mientras que el 41.25% a veces tiene dichas consideraciones, sin embargo, el 9.58% representa una problemática puesto que nunca tienen dichas consideraciones.

Tabla 4

Resultados de la correlación entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva

			Educación inclusiva	Dimensión afectiva
Rho de Spearman	Educación inclusiva	r_s	1,000	,984**
		p	.	,000
		N	60	60
	Dimensión afectiva	r_s	,984**	1,000
		p	,000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. La curva de normalidad determinada para las dos variables, contrasta el uso de coeficientes no paramétricos como el de spearman, al ser diferente a lo normal, por ello se encuentra que la dimensión afectiva presenta una asociación muy significativa con la educación inclusiva donde el $p=.000$ y un $r_s=.984^{**}$, de tipo directo. Situación que demuestra que ante grados altos de la dimensión afectiva se tendrán grados similares de educación inclusiva y viceversa. Contemplando un valor de $p=.000$ se establece la hipótesis de la investigación y se exonera la hipótesis alterna, identificando así la correlación entre la dimensión afectiva y la educación inclusiva.

3.3. Objetivo específico 3. Establecer la relación que entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024.

Tabla 5

Resultados de la dimensión conductual

Indicador	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tiene una buena práctica pedagógica	2	3.3%	33	55%	25	41.7%	60	100%
Cumple con todos los deberes que se le asigna	2	3.3%	27	45%	31	51.7%	60	100%
Se le considera un modelo para otros profesores	15	25%	14	23.3%	31	51.7%	60	100%

Tiene un actuar justo y razonable	3	5%	25	41.7%	32	53.3%	60	100%
	6	9.15%	25	41.25%	29	49.6%	60	100%

Nota. Niveles baremados del Cuestionario Actitud Docente-Dimensión conductual

Los resultados de la tabla 5, ponen a consideración los alcances de la dimensión conductal, donde del 49.6% presenta que siempre tiene a bien practicar acciones favorables en su desempeño docente, mientras que el 41.25% solo a veces, mientras que el 9.15% nunca pone en práctica dichas consideraciones.

Tabla 6

Resultados de la correlación entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva

		Educación inclusiva	Dimensión conductual	
Rho de Spearman		r_s	1,000	
	Educación inclusiva	p	,745**	
			.	,000
		N	60	60
	Dimensión conductual	r_s	,745**	1,000
		p	,000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. La distribución de normalidad permite identificar que el mejor coeficiente para establecer la relación es de spearman, puesto que se encontró una distribución anormal, estos resultados encuentran que la dimensión conductual presenta una asociación muy significativa con la educación inclusiva donde el $p=.000$ y un $r_s=.745^{**}$, de tipo directo. Situación que demuestra que ante grados adecuados de dimensión conductual se tendrán grados similares en la educación inclusiva y viceversa. El valor de p correspondiente a .000 es un indicador de que se acepta la hipótesis planteada por las investigadoras y se rechaza la hipótesis nula, considerando así la relación entre la dimensión conductual y la educación inclusiva.

3.4. Contrastación de hipótesis general

H_G : Si existe una relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024.

H_0 : No existe una relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite, 2024

Norma decisiva: Cuando el p valor establecido sea inferior a .05 se considera que los hallazgos del autor son favorables, sin embargo, cuando el p valor sea superior al .05 se tiene que dar valor a la hipótesis nula, resolviendo en el rechazo de la hipótesis planteada por el autor

Tabla 7

Resultados de la prueba de correlación entre las variables actitud docente y educación inclusiva

		Educación inclusiva	Actitud docente
Rho de Spearman	Educación inclusiva	r_s	1,000
		p	,948**
		N	,000
	Actitud docente	r_s	60
		p	,948**
		N	60

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Para poder establecer que estadístico utilizar, se estableció que ambas variables tienen una distribución diferente a lo normal, por ese motivo se utilizó el coeficiente de spearman, estableciendo que la actitud docente presenta una correlación muy significativa con la educación inclusiva donde el $p=.000$ y $r_s=.948^{**}$, de tipo directo, situación que indica que cuando los niveles de actitud docente son elevados los niveles de educación inclusiva también son elevados y viceversa. Al encontrarse un $p=.000$, se interpreta como un indicador idóneo para aceptar la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, resultando que existe una relación entre la actitud docente y la educación inclusiva.

3.5. Análisis descriptivo de las variables

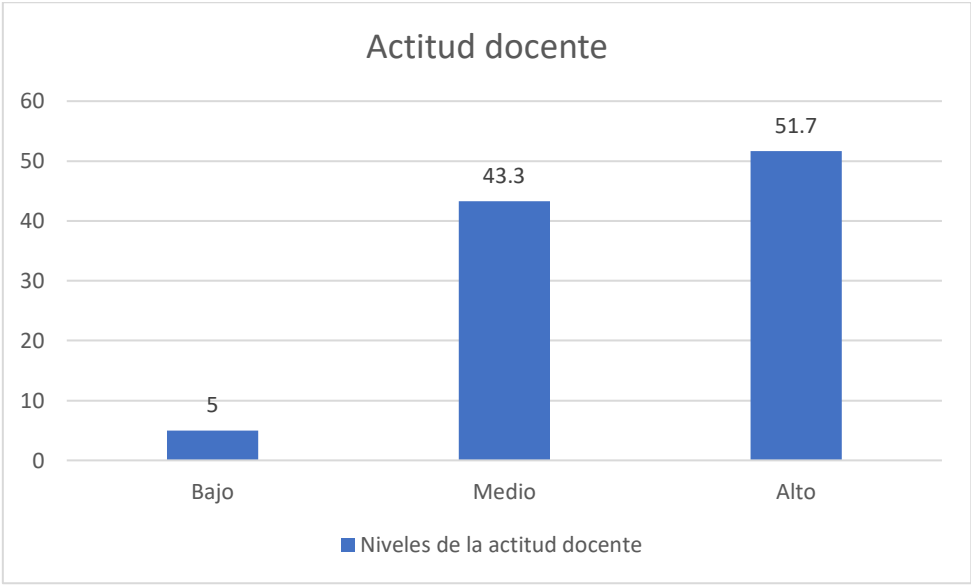
3.5.1. Análisis descriptivo de la variable Actitud Docente

Tabla 8
Niveles descriptivos de la variable actitud docente

Actitud docente	f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	3	5%	5.	5
Medio	26	43.3%	43.3	48.3
Alto	31	51.7%	51.7	100
Total	60	100.0%	100.0	

Nota. Niveles baremados del “Cuestionario de Actitud Docente”

Figura 1
Gráfico de los niveles de la variable actitud docente



Nota. Gráfico elaborado en base a niveles baremados del “Cuestionario de Actitud Docente”

Los datos obtenidos en la Tabla 1 y Figura 1, se evidencia que la variable actitud docente se encuentra en un 51.7% en grado alto, mientras que un 43.3% en grado medio y un 5% en grado bajo para docentes del distrito de Huanoquite en el 2024.

3.5.2. Análisis descriptivo de la variable Educación Inclusiva

Tabla 9

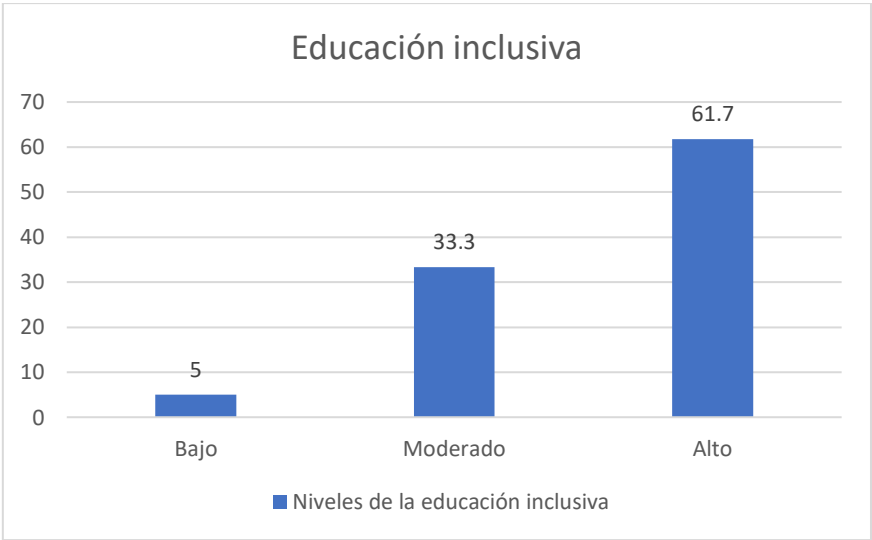
Niveles descriptivos de la variable educación inclusiva

Educación inclusiva	f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	3	5%	5	5
Moderado	20	33.3%	33.3	38.3
Alto	37	61.7%	61.7	100.0
Total	60	100.0%	100.0	

Nota. Niveles baremados del “Cuestionario de Educación Inclusiva”

Figura 2

Gráfico de los niveles de la variable educación inclusiva



Nota. Gráfico elaborado en base a niveles baremados del “Cuestionario de Educación inclusiva”

La Tabla 2 y Figura2, se determinó que un 61.7% presenta un grado alto de educación inclusiva, mientras que un 33% presenta un grado modera y un 5% un grado bajo, en cuanto a docentes de Huanquite durante el 2024.

IV. DISCUSIÓN

En este estudio, se tuvo como objetivo principal conocer la relación entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024, el mismo que se validó con la hipótesis general en la que se indica que si existe relación entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024, apoyando la asociación con estudios realizados por otros investigadores y postulados teóricos de autores en el contexto educativo.

Los datos encontrados según el objetivo general, establecieron que existe una relación significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva, evidenciándose una correlación altamente significativa y directa ($p = .000$; $r_s = .948^{**}$). Esto implica que niveles favorables de actitud docente se corresponden con mayores niveles de inclusión educativa, mientras que actitudes poco favorables se asocian con niveles reducidos de esta. Estos hallazgos se sustentan en los aportes teórico de autores como Martínez (2021), quien indicó que la manera en que los docentes imparten sus contenidos refleja su compromiso con la práctica pedagógica y su capacidad de adaptación a las diversas necesidades del aula, también Gonzales y Fernandez (2022), destacan que la actitud de los maestros cuando están dispuestos a la innovación y utilización de herramientas que favorezcan una mejora continua y receptividad frente a nuevas metodologías y enfoques pedagógicos, aspectos esenciales para consolidar una educación inclusiva de calidad.

De igual manera estos resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones como la realizada por Rosero et al. (2021), en Colombia, quienes hallaron una asociación directa y significativa ($p = .000$), entre la disposición hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual; al igual que los alcances de Zegarra (2021) en Lima, quien encontró una relación significativa entre predisposición docente e inclusión en la educación con un $p = .000$), mientras que Saavedra (2021), en Ucayali, establecieron una asociación positiva y de alto grado con un $r = .860$, que evidencia una correlación positiva y de alto grado entre la actitud de los profesores y la educación inclusiva. Al igual que los hallazgos de Peralta (2023) quien estableció que los profesores tienen cada vez una mejor percepción que se asocia con la disposición del docente para poder planificar y diseñar estrategias de educación a favor de la inclusión.

Los datos obtenidos en la investigación permiten destacar la importancia que tiene la actitud docente junto a la educación inclusiva, considerando que existen

resultados similares en países diferentes al nuestro haciendo ver que la problemática está presente a nivel mundial, de igual manera, se evidencia que también está presente en otras regiones del país y a nivel local, destacando enunciados donde se evidencia que la predisposición del docente tendrá relación sumamente significativa y directa en favor de la educación inclusiva, situación que corresponde con diversas teorías, dejando claro la importancia de que las dos variables tienen entre sí y la necesidad de fomentar el desarrollo de ambas variables.

En cuanto al primer objetivo específico, que examina la relación entre el componente cognitivo de las actitudes docentes y la educación inclusiva, se encontró una correlación directa muy significativa ($p = 0,000$; $r_s = 0,907^{**}$). Esta investigación indica que los niveles favorables de la dimensión cognitiva se correlacionan con mayores grados de inclusión educativa, mientras que los niveles más bajos en esta dimensión se corresponden con una menor inclusión. Para comprender estos resultados se revisa la teoría propuesta de Breckler (1984) quien afirma que la dimensión cognitiva abarca las creencias, los conocimientos, las ideas y las percepciones que los educadores tienen sobre su función, sus alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando el factor cognitivo de los profesores.

De igual manera existen investigaciones como las realizadas por Abad (2022) quien también encontró una relación positiva y sustancial entre la inclusión educativa y la dimensión cognitiva ($\rho = 0,318$), resaltando una vez más el valor que tiene la parte cognitiva del docente en la inclusión. De manera similar Vargas et al. (2022), realizaron un estudio sobre las actitudes docentes y la calidad educativa, destacando el valor cognitivo de las actitudes permitiendo encontrar una asociación entre sus dos variables de estudio.

En este sentido, se destaca que la dimensión cognitiva no solo influye en la forma en que los profesores perciben la realidad educativa, sino que también configura su comprensión de la diversidad en el aula y su familiaridad con las metodologías de enseñanza inclusivas. Estas estadísticas confirman aún más que los conocimientos, las ideas y las opiniones de los educadores son importantes para el avance de las prácticas inclusivas. Estos resultados pueden explicarse de acuerdo con el marco propuesto.

En cuanto al segundo objetivo específico, que examina la relación entre la dimensión afectiva de las actitudes docentes y la educación inclusiva, se identificó una asociación directa muy significativa ($p = 0,000$; $r_s = 0,984^{**}$). En este contexto, se determinó que los niveles elevados en la dimensión afectiva se asocian con mayores

niveles de escolarización inclusiva, mientras que los niveles disminuidos se correlacionan con menores grados de inclusión. Para una mejor comprensión de dicho hallazgo los autores Eagly y Chaiken (1993) afirman que el componente afectivo se refiere a los sentimientos, emociones y evaluaciones que los educadores tienen con respecto a su trabajo, los estudiantes, el entorno educativo y los procedimientos pedagógicos. Esta dimensión incluye numerosos sentimientos agradables que son una parte importante de cómo se sienten los profesores ante el cambio y las nuevas ideas.

Es así que existen investigaciones con hallazgos similares como la realizada por Abad (2022) quién resaltó que la inclusión educativa posee una correlación positiva y sustancial con la dimensión emotiva ($\rho = 0,392$), lo que confirma que el aspecto emocional de los educadores influye significativamente en el avance de las prácticas inclusivas. De manera similar los datos presentados por Zegarra (2021), ponen a consideración que las emociones tienen una relación alta con la inclusión de estudiantes con necesidades individuales, dándole mayor cabida a la importancia de la parte emocional en la educación.

Es así que se permite identificar que el valor que tiene la dimensión emotiva es un elemento crítico para reforzar la inclusión educativa, ya que promueve la receptividad a métodos innovadores y mejora la capacidad de los profesores para fomentar entornos educativos más igualitarios y participativos.

En cuanto al tercer objetivo específico, relativo a la correlación entre la dimensión conductual de las actitudes docentes y la educación inclusiva, se estableció una asociación directa muy significativa ($p = 0,000$; $r_s = 0,745^{**}$). Este hallazgo sugiere que unos niveles suficientes en el componente conductual promueven un mayor grado de educación inclusiva, mientras que unos niveles deficientes en esta dimensión se correlacionan con una menor implementación de prácticas inclusivas. Se encuentra mayor sentido de estos datos al revisar la propuesta de Ajzen y Fishbein (1980) quienes sostienen que la dimensión conductual se refiere a la disposición del docente para actuar de maneras específicas en situaciones particulares del aula, lo que refleja la intención de alinear el comportamiento con las creencias y emociones, como lo demuestran factores observables tales como la aplicación de estrategias docentes, las interacciones con los alumnos y las elecciones pedagógicas.

De igual manera investigaciones como las de Abad (2022) corroboran una correlación positiva y significativa entre la inclusión educativa y la dimensión conductual ($\rho = 0,370$). Al igual que los datos planteados por Saavedra (2021), quien destaca la

importancia de la conducta de los docentes con una alta asociación sobre la inclusión de estudiantes con habilidades diferenciadas. Resaltando que el factor conductual a nivel estadístico con la educación inclusiva tiene precedentes importantes que merecen darle una continuidad en la investigación que permite a su vez el planteamiento de estrategias adecuadas para el abordaje dicha problemática

De igual manera se pone en manifiesto que el componente conductual es esencial para el establecimiento de la educación inclusiva, ya que transforma las intenciones y actitudes de los educadores en comportamientos tangibles que garantizan la equidad y la participación de todos los niños.

En cuanto a las limitaciones encontradas para este estudio, se tuvo dificultades para poder encontrar un día específico para reunir a todo el grupo muestral de docentes, considerando que pertenecían a diversas instituciones educativas y que los horarios establecidos según la UGEL no permite que puedan encontrarse en un mismo espacio físico a todos ellos, sin embargo para poder superar dicha limitación se tuvo a bien solicitar a la UGEL un espacio durante las semanas de reflexión del tercer bimestre del 2024, en el que tuvieron un encuentro para una capacitación sobre estrategias pedagógicas, pudiendo superar la limitación encontrada, mientras que de manera favorable, no se han presentado otras limitaciones.

Por otro lado, uno de los principales aportes del estudio se destaca que a nivel teórico brinda soporte en cuanto a la actitud del docente como factor vinculado a la implementación de una educación inclusiva en los colegios, brindado además un eje conceptual que fortalece el posicionamiento de las dimensiones afectiva, conductual y cognitiva como fuente de relación con la inclusión, resultando en una base teórica científica que permite a que instituciones puedan verse interesada en la implementación o reforzamiento de estrategias para promover la implementación de mejoras en la actitud del docente para beneficiar la inclusión en los colegios, sobre todo en la muestra de estudio.

V. CONCLUSIONES

La presente investigación ha encontrado resultados relevantes y de gran valor sobre las variables investigadas, en la muestra de 60 docentes del distrito de Huanquite.

1. En el objetivo general, se determinó una relación significativa entre la actitud docente y educación inclusiva, respaldada por los resultados donde el $p=.000$ y $r_s=.948^{**}$. Concluyendo que dicha relación se da de manera directa, donde se destaca la importancia que tiene la actitud del profesorado junto al hecho de que se pueda poner en práctica una educación que integre a los niños con necesidades diferenciadas, dando realce a la necesidad de mejorar la actitud de los profesores.
2. Respecto al primer objetivo específico, se estableció la relación directa y significativa entre la dimensión cognitiva y la educación inclusiva, según los hallazgos de un $p=.000$ y $r_s=.907^{**}$. Este hallazgo establece un precedente de la importancia que tiene los indicadores cognitivos de los profesores y como el desarrollo de los mismo puede vincularse a mejores prácticas que permitan facilitar la inclusión de estudiantes con particularidades diferenciadas.
3. En cuanto al segundo objetivo específico, se estableció una relación directa y significativa entre la dimensión afectiva y la educación inclusiva, obteniendo un $p=.000$ y un $r_s=.984^{**}$, de tipo directo en profesores, poniendo en realice el valor de la dimensión afectiva de los profesores, resaltando el gran valor que tienen las emociones en la vida de las personas, en específico de los docentes y como la gestión adecuada del mismo permite un nexo con la inclusión de estudiantes.
4. En cuanto al tercer objetivo específico, se estableció una relación entre la dimensión conductual y la educación inclusiva, según los resultados donde el $p=.000$ y un $r_s=.745^{**}$ en docentes, dicho resultado permite darle importancia al factor conductual del profesorado, destacando que el modelo conductual que tienen no es solo sobre los estudiantes de manera directa sino en situaciones que pueden beneficiar al sistema educativo, como la práctica de inclusión de estudiantes que así lo requieren.

VI. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la UGEL Paruro implementar de manera inmediata programas de capacitación continua que refuercen la disposición positiva de los docentes hacia la diversidad en el aula.
2. Es recomendable que las instituciones educativas del distrito de Huanquite durante los próximos meses, continúen generando espacios de intercambio pedagógico y comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir estrategias efectivas para atender a estudiantes con diversas necesidades educativas.
3. Es conveniente que los especialistas de la UGEL Paruro, puedan organizar y planificar en las capacitaciones 2026, temas asociados a sus actitudes y la inclusión de estudiantes, asegurando el acceso a una calidad educativa para todos los estudiantes.
4. Se recomienda que las instituciones gubernamentales como la municipalidad o el gobierno regional desde la gerencia de desarrollo social y educación, puedan diseñar políticas en beneficio de los docentes para influenciar de manera positiva en la actitud de los docentes a corto plazo.
5. Resultará importante que los futuros investigadores Cusqueños, poder considerar distritos alejados de la ciudad para ayudar a identificar problemáticas a fin de poder brindar estrategias de solución efectiva y profesional.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad Flores, N. (2022). *Calidad de vida y síndrome de burnout en el personal de salud del Centro de Salud San Francisco del distrito Coronel Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna – 2021* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Ica.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Florian, L., y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191–1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Bronfenbrenner, A. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Calvo, J. (2006). Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social* (32), 107-117.
- Carrasco, C. (2019). Enseñanza de la historia y concepciones identitarias de los maestros en formación: Diseño y validación del cuestionario CIAMEH. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 41–65.

- Castro, C., y Castillo, C. (2021). *Modelo didáctico basado en TIC's para el desarrollo de competencias cognitivas en la asignatura Ingeniería de la Información de la EPICI*.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). *Código de ética y deontología*.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4ª ed.)*. SAGE Publications.
- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2001). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Ministerio de Educación, Lima.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- Fowler, F. (2014). *Survey research methods (5.ª ed.)*. SAGE Publications.
- Gibbs, G. (2018). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- González, D. y Fernández, R. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea Ediciones.
- González, R. y Fernández, R. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea Ediciones.
- Hernández, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ignasi, P. (1999). *La Educación Especial en la Escuela Integrada*. Una Perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Editorial Graó.
- Kesler, D. (2020). *La salud mental en época de pandemia por COVID-19*. En D. K.– D. Sustancias (Ed.), *Impacto del COVID-19 en la salud mental y el bienestar psicosocial*, (págs. 1-19).
- Kesler, D. (2020). *La salud mental en época de pandemia por COVID-19*. Recuperado de: <http://orasconhu.org/portal/sites/default/files/OMS%20Devora%20Kestel%2>

- Leiter, J., Hakanen, K., Ahola, S., Toppinen, A. y Koskinen, A. (2013). *Organizational predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study*.
- Leiter, J., Hakanen, K., Ahola, S., Toppinen, A., Koskinen, A. (2013). *Organizational predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study*. (Vol. 34). EE.UU.: Journal of Organizational Behaviour. Recuperado el 21 de agosto de 2021
- León, C. et al. (1998). *Psicología Social: Orientaciones Teóricas y Ejercicios Prácticos*. Madrid. MC Graw-Hill. 1998.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación: cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis*. Lima: Ediciones 108 de la U.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata. Madrid (España).
- Smith, B. (2020). Impact of online pedagogical feedback on academic performance: A comparative study. *Journal of Educational Psychology*, 15, 123–136.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* (6), 279-295.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
- UNESCO. (2023). *The teachers we need for the education we want: The global imperative to reverse the teacher shortage*.
- UNICEF e Instituto de Estudios Peruanos (IEP) (2023). *Reinserción y continuidad educativa: Recuperación de estudiantes de secundaria que han interrumpido los estudios*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Relación de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite Cusco 2024			
Problema General	Hipótesis General	Objetivo General	Metodología
¿Qué relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024? Problemas Específicos ¿Qué relación existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024?,	Si existe una relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024. Hipótesis Específicas Si existe relación entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024.	Determinar la relación existe entre actitud docente y educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024. Objetivos Específicos Establecer la relación que existe entre la dimensión cognitiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024. Establecer la relación que existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación	Enfoque y Tipo Cuantitativo (Smith, 2020) Básica (Gnozales,2018) Descriptivo-correlacional (Hernández-Sampieri, 2014). - Diseño No experimental (Hernández-Sampieri, 2014). - Técnica Encuesta (Fowler, 2014). - Instrumento Cuestionario sobre Actitud Docente (Carrasco, 2019). Cuestionario de Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) - Población

¿Qué relación existe entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024?, ¿Qué relación existe entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024?,	Si existe relación entre la dimensión afectiva de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024. Si existe relación entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024.	inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024. Establecer la relación que existe entre la dimensión conductual de la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanoquite, 2024.	- 120 docentes del distrito de Huanoquite - Muestra - 60 docentes del distrito de Huanoquite
---	---	--	---

Anexo 2: Cuadro de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones / Categorías	Indicadores	Ítems
Actitud docente	Según Rodríguez y Perez (2019), se refiere a la disposición de los profesores durante el ciclo de enseñanza-aprendizaje, evidenciado en su desempeño.	La actitud docente se medirá a través del Cuestionario de Actitudes Docente diseñado por Carrasco (2019).	Cognitiva	Realiza una planificación reflexiva	1,2
				Comunica con claridad los conceptos	3,4
				Tiene una actitud favorable	5,6
				Realiza un juicio previo antes de emitir comentarios	7,8
			Afectiva	Tiene control emocional	9,10
				Promueve un clima positivo	11,12

				Despierta la motivación del estudiante	13,14
				Considera las emociones de los estudiantes	15
				Tiene una buena práctica pedagógica	16,17
			Conductual	Cumple con todos los deberes que se le asigna	18
				Se le considera un modelo para otros profesores	19
				Tiene un actuar justo y razonable	20

Educación inclusiva	Para Ainscow (2006), se refiere al enfoque que asegura el acceso a la educación sin importar las singularidades de los estudiantes.	La educación inclusiva se examinará mediante el Cuestionario de Educación Inclusiva propuesto por Booth y Ainscow (2002).	Promoción de prácticas inclusivas	Promueve actividades que favorecen la inclusión.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13
			Diseño de políticas inclusivas	Incorpora las políticas inclusivas durante su clase.	14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26
			Construcción de culturas inclusivas	Favorece el desarrollo de actividades y creencias inclusivas.	27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45

Anexo 3: Instrumentos de recolección de la información

Cuestionario de Actitud Docente

Estimado participante, después de haber sido informado sobre, el propósito de nuestra investigación, agradeceremos su colaboración respondiendo cada una de las preguntas de la presente encuesta. Para ello, sírvase a llenar el recuadro de datos y dar respuesta a las preguntas formuladas. Considerando: Nunca (N), A veces (AV) y Siempre (S).

	DIMENSIÓN COGNITIVA	N	AV	S
1	¿Considera usted que los estudiantes aprenden de la misma forma?			
2	Según su criterio, ¿Un estudiante con necesidades educativas especiales puede lograr potencializar su capacidad intelectual a comparación de cualquier otro estudiante?			
3	¿Emplea usted un léxico adecuado y accesible, lo cual facilite una mejor comprensión de sus estudiantes?			
4	¿Se muestra asequible y permeable para poder enseñar los conceptos a todos sus estudiantes?			
5	¿Los estudiantes con NEE logran captar su mensaje con facilidad?			
6	¿Tiene dificultad para impartir sus conocimientos a estudiantes con NEE?			
7	¿Usted tiene en cuenta siempre que sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?			
8	¿Trabaja individualmente con el alumno con NEE para incrementar su aprendizaje?			
	DIMENSIÓN AFECTIVA	N	AV	S
9	¿Promueve la confianza entre todos sus estudiantes con NEE, en general, tienen una edad cronológica mucho mayor que su edad mental?			
10	¿Usted es capaz de generar una excelente relación interpersonal con sus estudiantes, tengan NEE o no?			
11	De presentarse algún tipo de discriminación entre estudiantes, ¿Usted es tajante y fomenta un buen ambiente donde ambos estudiantes se desarrollen de la mejor manera?			
12	¿Felicita a su estudiante con NEE por cada logro realizado, por más mínimo que parezca?			
13	¿Es usted alguien con quien sus estudiantes pueden contar para cualquier necesidad ya sea material o afectiva que requieran?			
14	¿Considera indispensable la motivación en estudiantes con NEE?			
15	¿Brinda usted a sus estudiantes con NEE el afecto y la cercanía necesaria para que se sientan en familia?			
	DIMENSIÓN CONDUCTUAL	N	AV	S
16	Si alguno de sus estudiantes muestra una actitud o conducta inapropiada, adquirida en el ambiente familiar o en la sociedad ¿Usted habla directamente con él?			
17	¿Los estudiantes con una adecuada autoestima se pueden hacer cargo individualmente de sus labores?			
18	¿Puede usted comprender (interpretar) las diferentes conductas de sus estudiantes con NEE?			
19	¿Ha corregido conductas incorrectas que por naturaleza o instinto se presenta en algún estudiante con NEE?			
20	¿Un estudiante con una mejor socialización, tendrá mejores relaciones interpersonales?			

Cuestionario de Educación Inclusiva

Estimado participante, a continuación, tiene usted una serie de enunciados de los que puede marcar (X) una sola opción siendo estas:

Nunca, A veces y Siempre.

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

ITEMS	Nunca	A veces	Siempre
1- Todo el mundo merece sentirse acogido.			
2- Los estudiantes se ayudan unos a otros.			
3- Los profesores colaboran entre ellos.			
4- El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.			
5- Existe colaboración entre el profesorado y las familias.			
6- El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.			
7- Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.			
8- Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.			
9- El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.			
10- El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.			
11- El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".			
12- El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.			
13-El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.			
14-Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas			
15-Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.			
16-El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.			
17-El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.			
18-Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.			
19-El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.			
20-Se coordinan todas las formas de apoyo.			
21-Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.			
22-Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.			
23-Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
24-El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.			
25-El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.			
26-Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina			

27-Se han reducido las barreras a la asistencia.			
28-Se ha reducido la intimidación.			
29-Las clases responden a la diversidad del alumnado.			
30-Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.			
31-Las clases promueven la comprensión de las diferencias.			
32-Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.			
33-El alumnado aprenden de manera colaborativa.			
34-La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.			
35-La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.			
36-El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.			
37-El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
38-El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
39-Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.			
40-Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.			
41-Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.			
42-Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.			
43-La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.			
44-La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.			
45-El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.			

Anexo 4: Ficha técnica

Nombre original del instrumento:	Cuestionario de Actitud Docente			
Autor y año:	Original: Carrasco (2019)			
	Adaptación: Carrasco (2019)			
Objetivo del instrumento:	Medir la actitud del docente.			
Usuarios:	Docentes			
Forma de administración o modo de aplicación:	Individual-grupal			
Validez: (presentar la constancia de validación de expertos)	Se realizó el juicio de expertos con la V de Aiken, obteniendo un valor de .895, que representa una validez adecuada del instrumento. <i>Validez del Cuestionario de Actitud Docente</i> <table><tr><td>Estadístico de Validez</td></tr><tr><td>V de Aiken</td></tr><tr><td>.895</td></tr></table>	Estadístico de Validez	V de Aiken	.895
Estadístico de Validez				
V de Aiken				
.895				
Confiabilidad: (presentar los resultados estadísticos)	Se realizo una prueba piloto, obteniendo un Alfa de Cronbach de .943 que representa una confiabilidad apropiada de la prueba. <i>Prueba de confiabilidad del Cuestionario de Actitud Docente</i> <table><tr><td>Estadístico de fiabilidad</td></tr><tr><td>Alfa de Cronbach</td></tr><tr><td>.943</td></tr></table>	Estadístico de fiabilidad	Alfa de Cronbach	.943
Estadístico de fiabilidad				
Alfa de Cronbach				
.943				

Nombre original del instrumento:	Cuestionario de Educación Inclusiva
Autor y año:	Original: Booth y Ainscow (2002)
	Adaptación: Lozada (2024)
Objetivo del instrumento:	Medir la disposición docente para la educación inclusiva
Usuarios:	Docentes
Forma de administración o modo de aplicación:	Individual y grupal
Validez: (presentar la constancia de validación de expertos)	Se realizó el juicio de expertos con la V de Aiken, obteniendo un valor de .932, que representa una validez adecuada del instrumento. <i>Validez del Cuestionario de Actitud Docente</i> Estadístico de Validez V de Aiken .932
Confiabilidad: (presentar los resultados estadísticos)	Se realizo una prueba piloto, obteniendo un Alfa de Cronbach de .965 que representa una confiabilidad apropiada de la prueba. <i>Prueba de confiabilidad del Cuestionario de Actitud Docente</i> Estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach .965

Anexo 5: Ficha de validación de instrumento

EXPERTO 1:

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: MARLENE CASTILLO SALCEDO
- 1.2 Institución donde labora: I.E. MAMÁ LUCIE
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionario de Educación inclusiva
- 1.4 Autor del instrumento: Booth y Ainscown (2002)
- 1.5 Título de la Investigación: Relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquique Cusco

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9
		5	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	
		0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																			X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																			X	
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																			X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																		X		
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																		X		
8.COHERENCIA	Entre dimensiones,																			X	

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

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.

N.º 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				

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: CASTILLO SALCEDO MARLENE LUZ

COLEGIATURA:0109668201

DNI:09668201



09668201

Firma

EXPERTO 2:

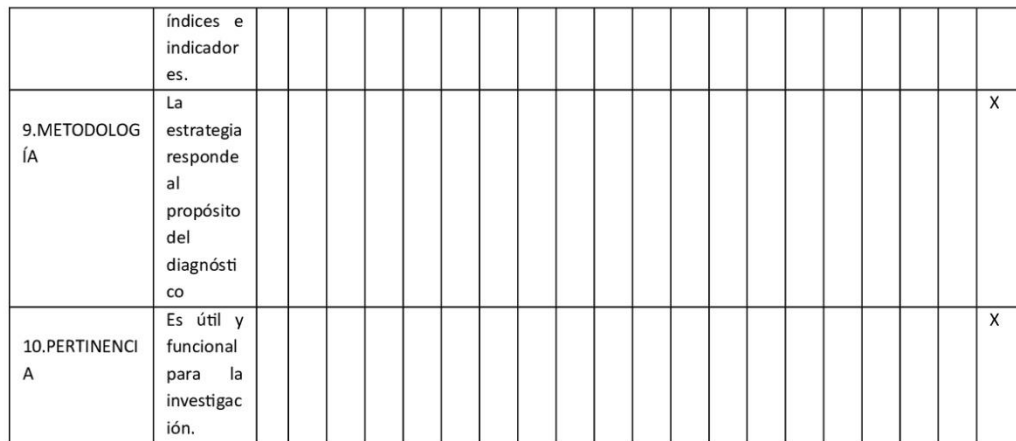
INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: ESTRADA SUNITANA, CECILIA
 1.2 Institución donde labora: I.E. LAS VIOLETAS
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionario de Educación inclusiva
 1.4 Autor del instrumento: Booth y Ainscown (2002)
 1.5 Título de la Investigación: Relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite Cusco

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	96
		5	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X
8.COHERENCIA	Entre dimensiones,	0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	X



PRUEBA OPTIMA

100

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

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.

N.º 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					

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: ESTRADA SUNITANA CECILIA

COLEGIATURA:290946546

DNI:103535602608


MG CECILIA ESTRADA SUNITANA
DIRECTORA
LEI N° 981 LAS VIOLETAS
DNI 10353560
Firma

EXPERTO 3:

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.6 Apellidos y nombres del informante: SHEYLA AQUINO RAMO
 1.7 Institución donde labora: I.E. SAN LUIS GONZAGA
 1.8 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Cuestionario de Educación inclusiva
 1.9 Autor del instrumento: Booth y Ainscown (2002)
 1.10 Título de la Investigación: Relación entre la actitud docente y la educación inclusiva en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huanquite Cusco

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	1	1	6	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	96
		5	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	8	8	9	9	10	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																	X			
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																	X			
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																		X		
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																		X		
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																		X		
8.COHERENCIA	Entre dimensiones,																		X		

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

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.

N.º 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				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

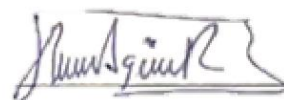
	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: AQUINO RAMOS SHEYLA MILAGROS

COLEGIATURA:010946601

DNI:71482608



Firma

Anexo 6: Confiabilidad del instrumento

Tabla 11

Prueba de confiabilidad de la actitud docente

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	30

El valor de Alpha de Cronbach para la variable actitud docente fue de .943, lo que indica que los ítems del cuestionario mostraron consistencia interna, por lo que fue aplicable para la investigación.

Tabla 1

Prueba de confiabilidad de la variable educación inclusiva

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,965	30

El valor de Alpha de Cronbach para la variable educación inclusiva fue de ,965, lo que indica que los ítems del cuestionario tienen consistencia interna y, por ende, es aplicable a la investigación.

Anexo 7: Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

Los abajo firmantes, autoras del trabajo de investigación titulado: **RELACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE HUANOQUITE CUSCO 2024**, egresados 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, empresa u organización 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 institución. 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, firmo/firmamos la presente en la ciudad de Trujillo, a los (28) del mes de SEPTIEMBRE del 2025.

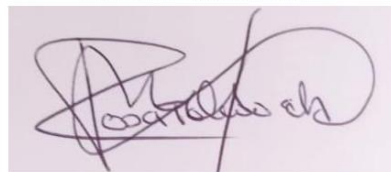
Lourdes Critina Pinto Paredes

DNI N.º 23857449



Rosa Elena Toledo Chuquilin

DNI N.º 09659427



Anexo 8: Reporte de Turnitin

Lourdes Cristina Pinto Paredes

**PINTO PAREDES, LOURDES CRISTINA - TOLEDO CHUQUILIN,
ROSA ELENA**

 FASE INFORME 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:564620108

Fecha de entrega

6 mar 2026, 16:30 GMT-5

Fecha de descarga

6 mar 2026, 16:39 GMT-5

Nombre del archivo

PINTO PAREDES, LOURDES CRISTINA - TOLEDO CHUQUILIN, ROSA ELENA.docx

Tamaño del archivo

6.7 MB

73 páginas

12.578 palabras

72.931 caracteres

19% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 17%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

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

- 16% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 17% 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		5%
2	Trabajos del estudiante	
PREGRADO on 2026-02-03		2%
3	Trabajos del estudiante	
Universidad Católica de Trujillo on 2026-02-10		1%
4	Internet	
hdl.handle.net		1%
5	Internet	
repositorio.ucv.edu.pe		1%
6	Trabajos del estudiante	
Shaheed Benazir Bhutto Women University, Peshawar on 2025-11-13		<1%
7	Trabajos del estudiante	
POSGRADO on 2025-08-21		<1%
8	Trabajos del estudiante	
Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle on 2025-10-27		<1%
9	Trabajos del estudiante	
POSGRADO on 2025-08-22		<1%

Anexo 9: Reporte de escritura de inteligencia artificial

Lourdes Cristina Pinto Paredes

PINTO PAREDES, LOURDES CRISTINA - TOLEDO CHUQUILIN, ROSA ELENA

 FASE INFORME 2026

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::3117:564620108

Fecha de entrega
6 mar 2026, 16:30 GMT-5

Fecha de descarga
6 mar 2026, 16:41 GMT-5

Nombre del archivo
PINTO PAREDES, LOURDES CRISTINA - TOLEDO CHUQUILIN, ROSA ELENA.docx

Tamaño del archivo
6.7 MB

73 páginas

12.578 palabras

72.931 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.

Preguntas frecuentes

¿Cómo debería interpretar los falsos positivos y el porcentaje de escritura con IA de Turnitin?

El porcentaje que se muestra en el reporte de escritura con IA es la cantidad del texto calificado en la entrega que el modelo de detección de escritura con IA de Turnitin determina se generó probablemente con IA desde un modelo de lenguaje de gran tamaño.

Los falsos positivos (que marcan incorrectamente alertas de texto escrito por humanos como generado con IA) son una posibilidad en los modelos de IA.

Los puntajes de detección de IA inferiores al 20 %, que no aparecen en reportes nuevos, tienen una mayor probabilidad de ser falsos positivos. Para reducir la probabilidad de malinterpretación, no se atribuye ningún puntaje o resaltado y se indican con un asterisco en el reporte (*%).

El porcentaje de escritura con IA no debe ser el único fundamento para determinar si ha ocurrido una mala conducta. El revisor/instructor debería usar el porcentaje como un medio para iniciar una conversación formativa con sus estudiantes o usarlo para examinar el ejercicio entregado según las políticas de la escuela.

¿Qué significa 'texto calificado'?

Nuestro modelo sólo procesa texto calificado en la forma de escritura de formato largo. La escritura de formato largo se refiere a los enunciados individuales en párrafos que constituyen una parte más grande del trabajo escrito, como un ensayo, una disertación, un artículo, etc. El texto calificado que se ha determinado que se generó probablemente con IA se resaltarán en color cian en la entrega.

El texto no calificado, como viñetas, bibliografías comentadas, etc., no se procesará y puede crear disparidad entre los puntos destacados de la entrega y el porcentaje mostrado.

