

ACTITUD DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA DE LIMA

Teacher Attitudes Toward Inclusive Education: A Case Study in a School in Lima

Atitude Docente em Relação à Educação Inclusiva: Um Estudo de Caso em uma Escola de Lima

José Maguiña-Vizcarra ^{1*}, <http://orcid.org/0000-0003-4951-3934>

Diana Pérez-Santiago ², <https://orcid.org/0000-0001-9801-6948>

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

² Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia

*Autor para correspondencia. email jose.maguinav@epg.usil.pe

Para citar este artículo: Maguiña-Vizcarra, J. y Pérez-Santiago, D. (2025). Actitud docente hacia la educación inclusiva: estudio de caso en una escuela de Lima. *Maestro y Sociedad*, 22(4), 3576-3588. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: Aunque la educación inclusiva ha avanzado en el plano normativo, persisten brechas agravadas por la pandemia de COVID-19. En Lima, la formación docente y la puesta en práctica de estrategias inclusivas siguen siendo limitadas, mientras que la evidencia empírica contextualizada sobre estos desafíos continúa siendo escasa. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las actitudes de docentes en una escuela de Lima, frente a la inclusión. Materiales y Métodos: La metodología se basó en un estudio de caso con 12 docentes de una escuela de Lima, se realizó una entrevista semiestructurada, previa validación a través de prueba piloto y juicio de expertos. Resultados: Los resultados evidenciaron que varios docentes presentan actitudes desfavorables hacia la inclusión, asociadas al desconocimiento teórico-práctico, carencia de formación continua y dificultades para comprender la diversidad humana. Discusión: Estas limitaciones se vinculan con la persistencia de barreras actitudinales, la falta de empoderamiento en estrategias y políticas inclusivas efectivas en la práctica educativa, escaso acompañamiento institucional en la configuración de las actitudes docentes. Conclusiones: Se concluye que existe una necesidad urgente de fortalecer la formación y sensibilización docente en base a una cultura de educación inclusiva, impulsar programas institucionales para promover actitudes positivas que permitan construir entornos educativos inclusivos.

Palabras clave: Actitudes docentes, Barreras actitudinales, Educación inclusiva, Formación docente, Necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

Introduction: Although inclusive education has advanced at the regulatory level, gaps persist, exacerbated by the COVID-19 pandemic. In Lima, teacher training and the implementation of inclusive strategies remain limited, while contextualized empirical evidence on these challenges continues to be scarce. The present study aimed to analyze the attitudes of teachers in a school in Lima toward inclusion. Materials and Methods: The methodology was based on a case study with 12 teachers from a school in Lima. A semi-structured interview was conducted, after validation through a pilot test and expert judgment. Results: The results showed that several teachers have unfavorable attitudes toward inclusion, associated with a lack of theoretical and practical knowledge, a lack of continuing education, and difficulties in understanding human diversity. Discussion: These limitations are linked to the persistence of attitudinal barriers, the lack of empowerment in effective inclusive strategies and policies in educational practice and limited institutional support in shaping teacher attitudes. Conclusions: It is concluded that there is an urgent need to strengthen teacher training and awareness based on a culture of inclusive education, and to promote institutional programs that foster positive attitudes that enable the construction of inclusive educational environments.

Keywords: Teacher attitudes, Attitudinal barriers, Inclusive education, Teacher training, Special educational needs.

RESUMO

Introdução: Embora a educação inclusiva tenha avançado no plano normativo, persistem lacunas agravadas pela pandemia da COVID-19. Em Lima, a formação de professores e a implementação de estratégias inclusivas continuam sendo limitadas, enquanto as evidências empíricas contextualizadas sobre esses desafios continuam sendo escassas. O presente estudo teve como objetivo analisar as atitudes dos professores de uma escola de Lima em relação à inclusão. **Materiais e métodos:** A metodologia baseou-se em um estudo de caso com 12 professores de uma escola de Lima, sendo realizada uma entrevista semiestruturada, previamente validada por meio de um teste piloto e julgamento de especialistas. **Resultados:** Os resultados evidenciaram que vários professores apresentam atitudes desfavoráveis à inclusão, associadas ao desconhecimento teórico-prático, à falta de formação contínua e às dificuldades em compreender a diversidade humana. **Discussão:** Estas limitações estão relacionadas com a persistência de barreiras atitudinais, a falta de empoderamento em estratégias e políticas inclusivas eficazes na prática educativa e o escasso acompanhamento institucional na configuração das atitudes dos professores. **Conclusões:** Conclui-se que existe uma necessidade urgente de fortalecer a formação e a sensibilização dos professores com base em uma cultura de educação inclusiva, impulsionar programas institucionais para promover atitudes positivas que permitam construir ambientes educacionais inclusivos.

Palavras-chave: Atitudes dos professores, Barreiras atitudinais, Educação inclusiva, Formação de professores, Necessidades educativas especiais.

Recibido: 21/7/2025 Aprobado: 4/9/2025

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, a pesar de los avances en políticas educativas a nivel mundial y nacional, sigue siendo un desafío constante. Las condiciones de salud a causa del COVID 19, agravaron las brechas de atención, así como las barreras anteriores respecto a la inclusión, según lo reportado por UNESO (2022). Es en esta situación contextual, el rol de los profesores es clave para crear un saludable entorno educativo inclusivo aun cuando son evidentes las necesidades de formación de los profesores al respecto (Cachay, 2019).

Las políticas internacionales y locales subrayan que es importante la educación inclusiva (Diario Oficial el peruano, 2021). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos implementados por los gobiernos, es permanente la presencia de desafíos en la atención a personas con necesidades educativas diferentes más aún en Perú (Vázquez-Rome y Gandolfi, 2020).

Este estudio aborda el cuestionamiento a priori sobre cuáles son las actitudes que prevalentes en los docentes de educación básica en una escuela de Lima ante la inclusión. En esta línea de análisis, la educación inclusiva es una necesidad imperante e ineludible de atender en nuestro país (Ref reporte de inclusión en el Perú), pero la formación docente y los recursos disponibles siguen siendo limitados. A fin de superar esta brecha y generar una educación auténticamente inclusiva, se necesita compromiso social y específicas políticas públicas que se implementen y evalúen.

Abordar la educación inclusiva implica retos considerables asociados a la formación inicial docente, poniendo de relieve la imperiosa necesidad de auténticamente sensibilizar a estos hacia miradas positivas respecto de la persona inclusiva, así como la generación cursos de formación continua (Cachay, 2019). Estas carencias han persistido durante mucho tiempo, evidenciándose una orientación educativa hacia la inclusión, ineficaz y además se ha implementado acompañamiento poco asertivo para estudiantes diversos (Gonzales-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Estos obstáculos inciden en problemas como el abandono escolar, mínimo rendimiento académico y dificultades en el desarrollo de relaciones sociales (Vázquez-Rome y Gandolfi, 2020).

Es así como en una ciudad como Lima, a pesar de contar con instituciones y profesionales especializados que pueden garantizar la atención de niños y niñas diversos, tanto aquellos que presentan necesidades muy específicas, las escuelas de gestión pública o pública, carecen de estrategias o mecanismos que garanticen una educación inclusiva efectiva lo que redundará en la inminente alerta y preocupación de parte de los padres de familia y de los mismos profesores. (Vázquez-Rome y Gandolfi, 2020). Este contexto descrito evidencia la necesidad imperiosa de analizar en este estudio, las actitudes de los docentes de educación básica hacia la inclusión no solo en términos de discernimiento y comprensión, sino también en relación con las acciones y estrategias utilizadas para atender a la diversidad educativa (UNESCO, 2022).

Con base en las premisas anteriores, esta investigación se centró en el análisis de las actitudes de los profesores en una institución pública de Lima, con énfasis en su perspectiva hacia la inclusión de estudiantes en general y a aquellos estudiantes que requieren de atención educacional específica. El objetivo de este estudio abordó una evaluación exhaustiva de estas actitudes, abarcando las creencias, emociones y conductas que poseen los profesores ante la inclusión. Los objetivos específicos describen las creencias de los docentes sobre la inclusión, identifican las emociones o sentimientos de los profesores hacia las personas inclusivas y evidencian las acciones desarrolladas por los profesores en relación con la inclusión (Sánchez, 2020).

El análisis de estudios previos a nivel internacional, el trabajo de Sisto et al. (2021) destaca por su enfoque en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo que constituye el abordaje inicial de la fundamentación teórica del presente estudio. Así también, la investigación de Murillo, et al. (2020) sobre "Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación" resultó pertinente al explorar la relación entre estrategias inclusivas y la autoeficacia de docentes en formación, subrayando la relevancia de la formación en la configuración de las actitudes docentes.

Deroncele-Acosta y Ellis (2024) dan cuenta de un modelo de herramientas positivas hacia la inclusión que deberían poseer todos los profesores, organizadas estas en sentimientos y valores, herramientas personales, cualidades personales y competencias, lo que pone de manifiesto no solo el abordaje holístico del docente quien de forma integral se aproxima a la realidad de la persona inclusiva, sino también pone de manifiesto la necesidad de formación inicial y continua de los docentes ya que estas habilidades son desarrolladas en el itinerario formativo de los profesores.

En Perú, Tello (2019) aborda el efecto de las actitudes de los profesores en los logros de aprendizaje de las personas inclusivas. Estos factores actitudinales revelan la necesidad de una adecuada formación docente respecto a las actitudes hacia la inclusión, desde una gestión de aprendizajes relevantes y autónomos (Román-Cao et al., 2025; Palacios-Núñez et al., 2021). Asimismo, Sota (2018) señala cuáles son esas actitudes en el caso presentado. Las investigaciones previas ofrecen una diversa aproximación para abordar el tema de las actitudes de los docentes hacia la inclusión logrando una sinergia entre diversas perspectivas a nivel global y local (Sisto et al., 2021; Murillo et al., 2020; Tello, 2019; Sota, 2018).

El abordaje teórico en el presente estudio se inicia con la identificación de la literatura al respecto lo que evidencia que el tema ha sido ampliamente debatido y objeto de estudio durante muchos años. Pacheco (2002) resalta que las actitudes se integran en la personalidad del individuo a través de sus experiencias cotidianas, y Ortega (2009) señala que, aunque algunas actitudes pueden cambiar levemente, otras son más estables y perduran hasta la etapa final de la vida.

La noción de actitud ha sido explorada en diversos contextos. H. Spencer (citado por Ortega, 2009) indaga sobre las actitudes desde la sociología y la psicología social. La comprensión sobre las actitudes y su aplicación en la pedagogía ha sido mínima, a pesar de que es relevante para comprender los patrones comportamentales en la población educativa (Ortega, 2009).

Las actitudes, definidas como evaluaciones globales aprendidas sobre situaciones y objetos, presentan componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, siendo algunos estables y susceptibles al cambio (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018). Marín y Martínez (2012) subrayan que las actitudes reflejan las apreciaciones del mundo sociofamiliar, influenciando la predisposición del individuo en sus responsabilidades diarias.

Dentro de la variedad de modelos teóricos de actitudes, el tridimensional, expuesto por Ibáñez et al. (2004), sostiene que las actitudes constan de tres aspectos: cognitivo, evaluativo y conductual. Fishbein y Ajzen en 1975 introdujeron la teoría de la acción razonada y la teoría de la acción planificada en 1991, relacionando actitudes con intención de acción y control percibido del comportamiento (Pacheco, 2002).

En esta línea, la comprensión teórica de las actitudes incluye comprender cómo se forman las actitudes a través de las experiencias, cómo persisten las actitudes en la vida del individuo y cómo las actitudes constituyen un papel central en la conducta del ser humano. La teoría de la acción planificada ha contribuido al enriquecimiento de la relación entre actitud y conducta al introducir el control percibido. Estas bases teóricas permiten la aproximación epistémica sólida para comprender y abordar las actitudes de los docentes, en el contexto educativo, cuál es el objeto central de este estudio.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio siguió las pautas metodológicas de Murillo et al. (2017) que organiza la metodología en enfoque, categoría de análisis, participantes, instrumentos, trabajo de campo y análisis de datos.

Enfoque metodológico

El presente estudio se basa en un enfoque cualitativo adoptando el método de estudio de caso (Deroncele, 2024), constituido por 12 docentes de una institución educativa pública de Lima, considerados como una unidad singular de análisis dentro de su contexto real. Este diseño permitió examinar de manera integral las actitudes docentes hacia la inclusión, considerando las características socioculturales, organizativas y pedagógicas que influyen en su práctica. Asimismo, posibilitó una comprensión holística de cómo los docentes interpretan, sienten y actúan frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), integrando sus experiencias personales con las condiciones institucionales que enmarcan su labor cotidiana.

El estudio tiene alcance explicativo permitiendo indagar y caracterizar en profundidad las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades diversas, identificando sus componentes y diferencias dentro de la población estudiada, y ofreciendo bases para investigaciones posteriores. Desde un enfoque cualitativo, se facilita un acercamiento flexible y contextual a las experiencias y significados que los docentes atribuyen a la inclusión educativa, especialmente en relación con los desafíos que enfrentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas heterogéneas. Este enfoque resultó fundamental para comprender las subjetividades y dinámicas sociales implicadas, al situar a investigadores y participantes en un plano comunicativo horizontal que favorece la emergencia de realidades profundas (Arias, 2015).

Categoría de análisis

La categoría de análisis de este estudio fue la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva, estas actitudes docentes frente a la educación inclusiva constituyen un conjunto de creencias, emociones y disposiciones conductuales que expresan la manera en que los profesores perciben, interpretan y responden a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en el aula. Estas actitudes se construyen a partir de la valoración del profesorado sobre su autoeficacia, su formación, los recursos disponibles, el apoyo institucional y las características del alumnado, influyendo directamente en la disposición a implementar prácticas inclusivas.

La literatura evidencia que las actitudes pueden variar según la etapa educativa, la experiencia previa, la preparación profesional y el nivel de apoyo recibido; asimismo, se asocian a factores estructurales como la disponibilidad de recursos, el clima escolar y las redes de apoyo docente (Collado-Sanchis et al., 2020; Saloviita, 2020; Hassanein et al., 2021). Revisiones recientes muestran que los profesores suelen presentar actitudes mixtas o moderadas, condicionadas por variables personales y contextuales (Japundža-Milisavljević et al., 2022; De Boer et al., 2011), y que la aceptación de la inclusión depende tanto de creencias profesionales como de la percepción de recursos adecuados y apoyo institucional (Goldan & Schwab, 2020; Avramidis & Norwich, 2002). En conjunto, las actitudes docentes representan un factor crítico para la implementación efectiva de la educación inclusiva, dado que reflejan cómo el profesorado concibe la diversidad y orienta sus decisiones pedagógicas.

Participantes

Dado el enfoque cualitativo del estudio, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que facilitó la participación voluntaria de los 12 docentes que conformaron el caso. Este tipo de muestreo, propio de la investigación cualitativa, permite seleccionar a los participantes en función de su pertinencia para el fenómeno estudiado y asegurar información profunda y relevante (Hernández et al., 2014).

Instrumentos de obtención de información

Para la recolección de información se empleó una entrevista semiestructurada, elaborada a partir de un guion flexible que permitió explorar en profundidad las percepciones, creencias, emociones y acciones de los docentes respecto a la inclusión educativa. La entrevista combinó preguntas previamente definidas con la posibilidad de incorporar nuevas interrogantes emergentes durante la conversación, lo que favorece un diálogo abierto y permite al investigador profundizar en aspectos relevantes según las respuestas de

los participantes. Asimismo, la entrevista semiestructurada facilitó la obtención de información rica y contextualizada, al brindar a los docentes un espacio para expresar sus experiencias y significados desde su propia perspectiva.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló de manera presencial en la institución educativa seleccionada. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en tres sesiones programadas, cada una con grupos reducidos de docentes, lo que permitió generar un ambiente de confianza y facilitar la expresión espontánea de sus experiencias y percepciones. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos y se llevaron a cabo en espacios previamente acondicionados para asegurar privacidad y comodidad, evitando interrupciones que pudieran afectar el flujo de la conversación.

Antes de iniciar cada entrevista, se explicó a los participantes el propósito del estudio, los alcances de su participación y las garantías éticas correspondientes, asegurando el consentimiento informado. Durante el trabajo de campo se tomaron notas de campo y se registraron las reflexiones emergentes del investigador, lo que permitió enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado y complementar la información obtenida en las entrevistas.

El desarrollo presencial de las sesiones favoreció una observación más cercana de los matices comunicativos —tono, gestos, énfasis, silencios— que aportaron información contextual valiosa para la interpretación posterior de los datos. La interacción directa permitió recoger no solo declaraciones explícitas, sino también elementos emocionales y actitudinales que forman parte esencial de la categoría analizada. En conjunto, el trabajo de campo proporcionó un corpus de información sólido y denso, indispensable para la etapa analítica del estudio.

Análisis de datos

El análisis de la información constituyó una fase crucial del proceso investigativo, pues permite organizar, interpretar y transformar los datos en evidencia significativa para responder a los objetivos planteados. Esta etapa exigió rigurosidad metodológica, transparencia en los procedimientos y el uso de técnicas analíticas apropiadas para garantizar la calidad y solidez de los resultados. Paralelamente, todo proceso de análisis siguió un estricto aspecto ético en investigación, asegurando la confidencialidad de los participantes, el resguardo responsable de los datos, el respeto por el consentimiento informado y la integridad en la presentación de los hallazgos.

RESULTADOS

Se presentan resultados sobre las actitudes de los docentes de educación básica primaria hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en una institución educativa pública en Lima. Los datos cualitativos se obtuvieron mediante entrevistas de grupo focal y se analizaron con el método de análisis de contenido. Se crearon tres unidades categóricas temáticas emergentes (UCTE) compuestas por dieciséis categorías de análisis emergentes (CATE). Estas surgieron de las unidades de análisis apriorísticas del fenómeno, codificándose y sintetizándose en componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Los resultados se organizan según los objetivos específicos y las unidades categóricas apriorísticas que los sustentan.

Los docentes de educación básica poseen diversas creencias sobre la inclusión de estudiantes con NEE. Algunos enfatizan la equidad y el libre acceso al conocimiento como base fundamental para la inclusión (M.6, M.7, M.9, M.10, M.11). Otros ven la inclusión como una carga laboral que afecta su tiempo personal dado que demanda mayor dedicación y aprendizaje de estrategias específicas para atender a esos niños (M.2, M.3). Un grupo minoritario percibe la inclusión como un proceso de transformación educativa y valoración de la diversidad que es rica y que fortalece al grupo (M.1, M.3, M.4). Existen opiniones negativas tanto de colegas como de la comunidad administrativa incluyendo a los padres de familia hacia la inclusión entendida esta como una carga (M.10).

Creencias sobre inclusión de los docentes a estudiantes con NEE

La definición de inclusión abarca desde adaptar el plan de trabajo según las necesidades de los estudiantes hasta la sensibilización a la sociedad (M.10). Los profesores sienten la necesidad de formación, pero la falta de recursos económicos y apoyo de las instituciones limita su capacitación (M.2, M.3). La responsabilidad de

promover la inclusión recae en las directivas de las instituciones y en alianzas con otras organizaciones (M.6, M.8, M.11, M.12, M.13). Los profesores destacan la importancia de competencias emocionales, comunicativas y humanas (M.6, M.8, M.11). Las creencias de los docentes reflejan su enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes y la necesidad de apoyo institucional para implementar la inclusión educativa.

Tabla 1 Creencias del profesorado de primaria sobre inclusión de estudiantes con NEE

Fenómeno (UCA)	Subcategorías apriorísticas (USA)	Listado de Creencias, impresiones u opiniones emergentes –categorías de análisis	Unidad Categórica Temática Emergente
Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	Componente Cognitivo (creencias, opiniones o impresiones) del profesorado de primaria frente a las bases de la inclusión de estudiantes con NEE	Equidad, calidad e igualdad en el trato a las personas diferentes (M.6, M.7, M.9, M.10, M.11). Atención a la diversidad de necesidades (M.1, M.4, M.5). Más carga laboral y tiempo de dedicación (M.2.M.3.M.12). Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, desde sus propia cultura y comunidades, que con lleve a la reducción de la exclusión en la educación. (M.1, M.3, M.4). Es trabajar en forma heterogéneo con los estudiantes (M.6.M.7). Ninguna preparación (M.1, M.2, M.13). Si he recibido capacitaciones y talleres (M.4, M.5, M.12). Bueno, investigar estrategias como guiar el aprendizaje a mis estudiantes en especial cuando son inclusivos, capacitaciones referente a la inclusión entre otros (M.7, M.9, M.11).	Noción del concepto de inclusión educativa desde lo contextual
		Para saber la forma de poder trabajar con aquellos estudiantes con necesidades especiales en el aprendizaje (M.1, M.4, M.8, M.9, M.12). considero que deben ser atendidos por profesionales especialmente para ellos (M.1, M.13), muchas responsabilidades nos pueden enfermar. (M.6). Existe el rechazo por varios profesores, porque no se sabe cómo trabajar con los niños y niñas con NEE.(M.7) Buscar instituciones especiales para que lleven a cabo capacitaciones con anticipación a los docentes (M.3, M.4, M.5, M.10). Capacitar a su plana de docentes en temas de inclusión (M.1). Promover otras formas de trabajo con profesoras especialistas, en otras aulas con material especial para ellos (M.3). Habilitar los espacios y capacitar a los docentes (M.6, M.8, M.11, M.12, M.13). Que las Autoridades apoyen con materiales etc., (M.7). "Integrar al estudiante en todas las actividades desde sus ventajas y límites con el apovo de padres y sociedad (M.12)". El saber que puedo desarrollar en mi clase diferentes estrategias para que aprendan los estudiantes (M.4, M.5, M.10). Tener sensibilidad humana para atenderlos y saber en qué momento se puede o no trabajar con ellos (M.10, M.11, M.12). El haber realizado estudios en una institución especializada me da confianza para atender población con NEE (M.6, M.8). Tener la vocación de un verdadero docente que ame a su carrera y tenga el don de servir a la comunidad educativa, hacerlo con mucho amor, capacidad, paciencia etc. (M.6, M.9). Haber tenido experiencia como docente con población con NEE (M.10).	Autoformación en procesos de educación inclusiva desde lo contextual

Nota: Elaborado en base a los resultados obtenidos de la entrevista de grupo focal.

Emociones o sentimientos presentes en el docente hacia la inclusión de estudiantes con NEE

Los profesores experimentan una variedad de emociones al acompañar a estudiantes con NEE. La preocupación es común debido a la falta de formación y recursos para ayudar adecuadamente (M.2, M.9, M.11). Algunos se sienten satisfechos y entusiasmados por el desafío de trabajar con estos estudiantes, lo cual refleja un alto nivel de agrado y responsabilidad (M.6, M.7, M.8, M.10). Además, valoran la oportunidad de ayudar y aprender en este proceso (M.3, M.8). Sin embargo, un grupo minoritario no ve beneficios en el modelo inclusivo y considera que se requieren recursos y personal especializado para atender a estos estudiantes (M.11).

En cuanto a los beneficios de la educación inclusiva, destacan la seguridad y el sentido de pertenencia que experimentan los estudiantes con NEE al formar parte de un grupo (M.1, M.2). Además, se resalta el desarrollo de empatía y habilidades sociales, ya que la inclusión brinda la oportunidad de aprender y aceptar diferencias personales (M.2, M.7, M.9). Los profesores esperan lograr aprendizajes que se adapten a las características y habilidades de los estudiantes, enfocándose en fortalecer habilidades sociales a través de nuevas estrategias pedagógicas (M.1, M.3, M.4, M.6, M.8, M.9, M.10). Asimismo, buscan promover normas de convivencia y proporcionar igualdad de oportunidades para el aprendizaje (M.2, M.5, M.7, M.11).

La experiencia de los profesores hacia la educación inclusiva abarca desde la preocupación hasta el entusiasmo. Las emociones positivas están ligadas al deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes con

NEE y de mejorar sus propias habilidades pedagógicas. Los beneficios percibidos incluyen el fomento de la seguridad, la empatía y las habilidades sociales en los estudiantes, así como la adaptación de los aprendizajes a sus necesidades individuales. Sin embargo, persisten desafíos, como la falta de recursos y formación especializada, y algunos profesores aún no ven los beneficios del modelo inclusivo.

Tabla 2. Acciones que efectúa el docente frente a la inclusión de estudiantes con NEE

Fenómeno (UCA)	Subcategorías apriorísticas (USA)	Temáticas asociadas con los tipos de sentimientos presentes en el profesorado –Subcategorías emergentes	Unidad Categórica Temática Emergente
Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	Componente afectivo, tipos de sentimientos presentes en el profesorado hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales	Preocupación porque genera doble trabajo en cuanto a la preparación de la sesión o clase (M.2, M.4, M.9, M.11, M.1, M.3, M.7). Impotencia y frustración de saber que no los podré atender adecuadamente (M.1, M.5, M.12). Alegría, reto y responsabilidad alta (M.6, M.7, M.8, M.10). Entusiasmo de poder trabajar con este tipo de población (M.3). Tristeza (M.1). No siento que estoy capacitada porque me lleva tiempo preparar mis actividades para la clase que también hay grupos de niños que están en diferentes niveles (M.3, M.7). Seguridad al formar parte de un grupo (M.1, M.2). Desconozco el tipo de beneficios que podría tener la población con NEE (M.2). Sentimientos de igualdad (M.13). recibirían oportunidades para aprender y aceptar las diferencias personales (M.2, M.7, M.9). Poder relacionarse con los demás con mayor asertividad (M.3, M.5). Lograr conocimiento de acuerdo a sus características y habilidades (M.4). La obtención de conocimientos a partir de sus destrezas (M.1, M.4). El reconocimiento de normas de convivencia (M.2, M.5). Fortalecer sus aprendizajes en habilidades sociales a través de nuevas estrategias pedagógicas (M.3, M.4, M.6, M.8, M.9, M.10). igualdad de oportunidades para aprender (M.7, M.11). Brindarle seguridad para el logro de competencias según su nivel de aprendizaje (M.12, M.13).	Vínculo emocional del profesor hacia el estudiante con NEE

Nota. Elaborado en base a los resultados obtenidos de la entrevista de grupo focal.

A partir de esta categoría surge la categoría emergente de factores que limitan las acciones de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEE se origina a partir de varios elementos clave. Uno de ellos es el desconocimiento sobre estrategias pedagógicas para trabajar con estos estudiantes, donde la mayoría de profesores expresan su desagrado por su falta de conocimiento en este aspecto (M.1, M.2, M.3, M.4, M.5, M.6, M.8, M.9, M.12). Sin embargo, algunos demuestran empatía y sensibilidad hacia los estudiantes, mencionando posibles enfoques como la participación en actividades grupales y la adaptación de tareas (M.3, M.1).

Por otro lado, se destaca la falta de apoyo de las directivas de la I.E.P., que afecta la inclusión. Los profesores señalan la inadecuación de espacios físicos, materiales educativos y la falta de capacitación (M.4, M.3). Además, enfatizan la necesidad de colaboración con otras instituciones especializadas y la integración de actividades relacionadas con la atención a estudiantes con NEE en el plan de trabajo institucional (M.9, M.10). También se menciona la importancia del respaldo de las autoridades municipales para mitigar las insuficiencias educativas y mejorar la formación de los profesores (M.4, M.7).

La mayoría de los profesores resalta su compromiso con la autogestión de aprendizajes para mejorar la inclusión y la atención a la diversidad. Buscan capacitación y estrategias por su cuenta, sin depender del apoyo institucional (M.3, M.9, M.11, M.12). Otro enfoque se centra en el fortalecimiento de sus cualidades profesionales, como la generación de planeaciones didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes o el desarrollo de cualidades afectivas como empatía y solidaridad (M.4, M.8, M.10, M.5, M.7). Un participante (M.1) expresó no tener idea de qué acciones podrían llevar a cabo en este contexto. En resumen, los factores que limitan las acciones de los docentes abarcan el desconocimiento de estrategias, la falta de apoyo institucional, la importancia de colaboraciones externas y el compromiso individual en la autogestión de aprendizajes y el desarrollo de cualidades profesionales.

Tabla 3 Acciones que efectúa el profesorado frente a la inclusión de estudiantes con NEE

Categoría apriorística	Subcategorías apriorísticas	Listado de Creencias, impresiones u opiniones emergentes –Subcategorías emergentes	Unidad Categórica Temática Emergente
Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	Componente Conductual (acciones)	- No se conocen estrategias (M.1, M.2, M.3, M.4, M.5, M.6, M.8, M.9, 12), Juego de roles (M.10, M.11.), trabajo grupal (M.6, M.7, M.8, M.11), se crean según la necesidad del estudiante (M.13), La taxonomía de Bloom (M.4)	Factores que limitan la inclusión de estudiantes con NEE por parte de profesores
	Evidenciar las acciones que realiza el profesorado de primaria frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales desde su formación y experiencia, pertenecientes a una institución educativa particular en Lima.	-Acondicionar ambientes, materiales y capacitaciones a los docentes para conocer diferentes estrategias. (M.1, M.4, M.5, M.7). Tener el apoyo de las autoridades institucionales motivando y desarrollando juntos la actividad (M.5, M.6, M.8). Dentro de su proyecto institucional, considerar actividades relacionadas con los estudiantes de NEE. (M.10, M.1). Capacitar a los maestros (M.12, M.3, M.5). Convenios con entidades a fines (M.12, M.13, M.9) Integrar a los estudiantes especiales a todas a las actividades de la institución (M.2, M.3). Capacitarse y contemplarlos dentro de su misión y visión. (M.11). Mayor coordinación con las autoridades locales para que éstas canalicen a los especialistas idóneos en el manejo y tratamiento de los estudiantes con NEE (M.7). -Indagando y buscando capacitación sin esperar el apoyo institucional (M.3, M.9, M.11, M.12). Desarrollando la creatividad y el positivismo, regulación emocional (M.13, M.12, M.3). generando planeaciones didácticas según las necesidades de los estudiantes (M.4, M.8, M.10), Sensibilizando a los estudiantes y padres de familia sobre el tema (M.5, M.6), Mejorando la comunicación con los estudiantes para saber sus intereses y necesidades (M.7, M.13). Siendo más empáticos, tolerantes, solidarios (M.5, M.7, M.10), Asignando a los estudiantes alguna responsabilidad (M.2). No tengo idea (M.1).	

Nota. Elaborado en base a los resultados obtenidos de la entrevista de grupo focal. |

DISCUSIÓN

Al realizar el análisis de resultados sobre las actitudes de los docentes de educación básica frente a la inclusión de estudiantes con NEE pertenecientes a una institución educativa pública en Lima, y, teniendo en consideración que los objetivos específicos giraron respecto a la descripción de las creencias de los docentes frente a las bases de la inclusión de estudiantes con NEE, la identificación de los diferentes tipos de sentimientos presentes en los docentes hacia los niños y niñas con NEE, y, por último, el evidenciar las acciones (conducta) que realiza el docente de educación básica frente a la inclusión de estudiantes con NEE desde su formación y experiencia.

A partir del primer objetivo de estudio, sobresale en la mayoría de los profesores impresiones u opiniones con un idealismo altamente favorable respecto a la inclusión educativa de niños y niñas con NEE, al ser percibida, debatida, interiorizada y expresada desde una dimensión teórica, poco vivencial, la cual ha sido naturalizada a partir de las experiencias de la otredad, es decir, principalmente desde un conocimiento de transmisión contextual de la inclusión (ensayo –error), siendo pieza fundamental el concepto de equidad, en la cual se asume como un derecho de justicia social, y, donde ellos se incluyen como los directamente implicados, convirtiéndose en parte fundamental de los procesos de adaptación de los estudiantes al contexto escolar.

De ahí, el compromiso que posee para el docente garantizar las estrategias o los mecanismos necesarios para la atención a población con NEE, manifestación que es coherente con lo especificado por Sierra y García (2020), al señalar que, la educación inclusiva, es considerada actualmente como un estilo de vida, donde se invita a reconocer, valorar, respetar la diferencia; por lo tanto, es observada como un tiempo, espacio de diálogo constante entre subjetividades e intersubjetividades de quienes las experimentan. Este tipo posturas respecto a la inclusión, en palabras de Escalante et al. (2012, citando a Allport, 1935), estaría asumido como un proceso organizado por las vivencias (directiva o dinámica) del individuo respecto a los eventos u objetos con los que vincula.

Otro hallazgo significativo, se vincula con la observancia de un cambio levemente positivo en las creencias actuales de los docentes respecto al tema de inclusión de estudiantes con NEE en proporción a años anteriores, donde según la investigación realizada por Sota (2018) en la actualidad son muy pocos los docentes que asumen la inclusión como un derecho para la población con NEE. aspecto que es congruente con lo evidenciado

por un sector minoritario de profesores de la I.E.P. y con un alto nivel desagrado o negativismo en relación con la inclusión de estudiantes con NEE, al asumirlo como una de las exigencias que más les demanda un desgaste mental y físico, al tener que destinar tiempo extra laboral para generar procesos de ajuste razonable o adecuación curricular sin contar con una formación previa sobre inclusión.

También como lo expone Sisto et al. (2021), quienes destacaron como resultado en su investigación que, las actitudes negativas en el docente emergen a partir de la necesidad de acompañamiento en los procesos de elaboración, aplicación y seguimiento de las adaptaciones curriculares por profesionales especializados, situación que resalta Pacheco (2002) como un resultado del tipo de creencias estructuradas dentro de un marco de control percibido, el cual limitaría al profesorado para generar acciones de inclusión más asertivas.

En cuanto al segundo objetivo, se identifica en la mayoría de los docentes sentimientos de conexión poco favorables hacia la inclusión de niños y niñas con NEE, instituyendo su baja capacidad o de fuerza para asumir responsabilidades de este tipo, al considerar que no cuenta con los recursos suficientes para efectuar o desarrollar algo, presentando emociones de preocupación constante, traducidas en tristeza, miedo, desplegando sentimientos de impotencia, frustración, estados emocionales negativos que van restringiendo las oportunidades de fortalecer sus competencias profesionales (ineficacia), llegándose a considerar desde el contexto educativo como un factor obstaculizador para alcanzar los procesos inclusivos, resultado que es parecido al obtenido por Murillo et al. (2020), donde se señala que, el docente con un nivel bajo en autoeficacia suele tener sentimientos de desmotivación constante, lo que conllevaría a poner poco esfuerzo en la construcción de sus actividades, bajo la premisa de no contar con las habilidades básicas para garantizar un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Lo que, en Rivera y Soto (2020) derivaría a la generación de tensiones, convergencias y contraposiciones en el aula a partir de las dinámicas de mediación pedagógica que utiliza, puesto que, la actitud de los docentes simboliza un papel central en el acto educativo, de ahí que ellos y ellas, expresen una postura positiva o favorable ante la comprensión, respeto y aceptación de la diversidad en los espacios educativos (Paz-Maldonado y Flores-Giron, 2021).

Como hallazgo sobresaliente, y asociado con el tercer y último objetivo de estudio, en donde varios profesores de educación básica, ha presentado una favorable predisposición para continuar fortaleciendo los procesos de inclusión a estudiantes con NEE, a pesar de encontrar factores que limitan su idoneidad para garantizar una educación inclusiva de calidad, evidenciando actitudes de responsabilidad social, resultado que tendría correspondencia a lo concluido por Sisto et al. (2021) al indicar que, los profesores que poseen una actitud favorable hacia los procesos de inclusión, también tendrán una percepción positiva referente a aceptar un modelo de inclusión educativa bajo las condiciones que están constituidas, lo que significaría en palabras de Huertas (2008) que, las experiencias se adquieren en la medida que estas cobran significado en el individuo, a partir de los procesos de interacción y/o socialización que dan conexión a las formas de creencias y de actuación humana frente a su realidad, y que según Pacheco (2002) se instauran de la misma manera que otras reacciones ya aprendidas, lo que significaría para Ortega (2009) que, al ser comprendidas desde ese sentido, entonces también son aptas de ser transformadas.

Un segundo hallazgo asociado con el tercer objetivo de indagación, se vincula en la necesidad que tiene la mayoría de los docentes de sentir que existe un compromiso real por parte de las directivas de la institución hacia los procesos de inclusión a estudiantes con NEE, lo cual sería reflejado a partir de un plan de trabajo anual institucional mancomunado organizaciones gubernamentales o no, que viabilice oportunidades de capacitación constante a la comunidad educativa y no solamente a los profesores como garantes de la inclusión educativa a población con NEE. Particularidad que es semejante a lo encontrado por Sisto et al. (2021) al señalar que, el apoyo profesional pertinente se presenta en el momento que existe un intercambio de experiencias y conocimientos entre áreas del conocimiento afines, lo que permitiría el surgimiento de estrategias pedagógicas beneficiosas para la población con discapacidad o no.

Lo que en palabras de Ojeda (2021), emerge a partir de la necesidad de no ver al profesorado como el principal delegado para que se den los procesos de inclusión con calidad, sino que se requiere el considerar, otros aspectos externos como serían, la eficacia de la políticas públicas que se tejen y se aplican en la diversidad de contextos propios de los países y de las subregiones que los conforman, los cuales van desde el mejoramiento de las instalaciones de las instituciones educativas, el proveer recursos materiales y humanos según las necesidades de las localidades educativas, esenciales para el adecuado funcionamiento de este

modelo educativo inclusivo, o como lo expone Sanz De Acevedo (2012) se observarían como un reflejo de las apreciaciones del mundo sociofamiliar, donde el sujeto se interrelaciona y, las cuales predisponen o preparan al ser humano en sus diferentes responsabilidades o roles en su vida cotidiana.

Como hallazgo de cierre, se evidencia que la mayoría de los docentes de la modalidad primaria poseen una actitud desfavorable hacia los procesos de inclusión educativa a población con NEE, donde se resalta su poca eficacia en el manejo de aspectos socioemocionales y comportamentales, los cuales no son idóneos para la atención con población con necesidades educativas especiales, los cuales, se encuentran marcados no solamente por un desconocimiento sobre inclusión desde lo teórico, conceptual y operacional o práctico, sino alejado del entendimiento del ser humano como una persona con unas necesidades socioemocionales y de aprendizaje diverso a partir de sus destrezas y capacidades.

Resultado que estaría vinculado a lo evidenciado por Murillo et al. (2020) donde señaló la relevancia que posee la autoeficacia del docente para los procesos de inclusión, puesto que, a partir de ella, el docente se siente seguro de su capacidad para promover estrategias inclusivas más acordes a las necesidades de su población escolar. Así mismo en lo encontrado en el estudio realizado por Tello (2019), al exponer la necesidad de que el docente cuente con la formación suficiente en temas de inclusión, más el apoyo del padre de familia y, sin dejar de lado, los recursos materiales y físicos para el aprendizaje de sus estudiantes. De ahí la importancia de la necesidad de continuar fortaleciendo al profesorado ya no solamente desde lo académico sino en sus atributos o rasgos de personalidad, como lo perciben Sevilla et al. (2018), al indicar que, la actitud del profesor juega un papel determinante en los demás actores educativos, es decir, influye en las formas de percepción de los padres de familia, estudiantes y otros profesores.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió comprender de manera profunda las actitudes de los docentes de educación básica frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en una institución educativa de Lima. Los hallazgos evidencian que, aunque existen discursos favorables hacia la equidad y el acceso universal al aprendizaje, las actitudes docentes continúan siendo mayormente ambivalentes o desfavorables. Esta ambivalencia se origina en creencias construidas más desde nociones teóricas generales que desde experiencias pedagógicas concretas, lo que refleja una brecha persistente entre el discurso inclusivo y su materialización en la práctica.

Los componentes afectivos emergieron como un eje crítico: predominan emociones de preocupación, inseguridad, miedo e impotencia frente a la atención de estudiantes con NEE, asociadas a una baja autoeficacia percibida, ausencia de herramientas pedagógicas consolidadas y escaso acompañamiento especializado. Estas emociones condicionan negativamente la predisposición docente hacia la inclusión y confirman que el componente afectivo es tan determinante como la formación técnica en la configuración de actitudes inclusivas.

En el plano conductual, aunque la mayoría de los docentes manifiesta disposición para mejorar y recurrir a la autogestión del aprendizaje, las acciones concretas se ven limitadas por múltiples factores estructurales: falta de recursos materiales y humanos, infraestructura inadecuada, ausencia de programas institucionales sostenidos y débil articulación con servicios especializados. Aun así, algunos docentes asumen la inclusión como una responsabilidad ética y social, mostrando apertura al cambio y voluntad de adaptación.

En conjunto, los resultados confirman que la inclusión educativa sigue enfrentando barreras actitudinales profundas, vinculadas tanto a condiciones internas del docente (creencias, autoeficacia, emociones) como a factores externos (recursos, apoyo institucional, claridad de políticas). El análisis revela la necesidad de repensar la formación docente —inicial y continua— desde un enfoque integral que articule conocimientos teóricos, experiencias prácticas, acompañamiento emocional y desarrollo de competencias socioafectivas.

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce el carácter cualitativo y el uso de un estudio de caso con un número reducido de participantes, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. La información proviene únicamente del auto-reporte docente, susceptible a sesgos de deseabilidad social, y no fue complementada con observaciones de aula u otros métodos de triangulación que permitieran contrastar discurso y práctica. Asimismo, el análisis se desarrolló en un único escenario institucional, sin considerar variaciones entre escuelas de gestión pública y privada, ni dinámicas organizacionales diversas. Finalmente, al tratarse de un levantamiento de datos en un solo momento, no fue

posible examinar la evolución temporal de las actitudes o los efectos de intervenciones formativas, lo que limita la comprensión de cambios y procesos longitudinales.

A partir de estas limitaciones, se recomienda que investigaciones posteriores amplíen la muestra e incluyan comparaciones entre distintos tipos de instituciones educativas, permitiendo analizar cómo las condiciones organizacionales influyen en las actitudes docentes hacia la inclusión. Resulta pertinente incorporar metodologías mixtas o longitudinales que evalúen la evolución de creencias, emociones y prácticas docentes a lo largo del tiempo, especialmente tras participar en programas de formación o acompañamiento especializado. Asimismo, futuras investigaciones podrían integrar observaciones de aula, entrevistas a directivos, familias y estudiantes, y análisis de documentos pedagógicos para lograr una comprensión más holística del fenómeno. Finalmente, es necesario evaluar intervenciones orientadas a fortalecer la autoeficacia, las competencias socioemocionales y el apoyo institucional, con el fin de identificar estrategias efectivas para consolidar una cultura inclusiva sostenible en las escuelas.

REFERENCIAS

Arias, J. (18 de 08 de 2015). La resocialización y la reincidencia de adolescentes en conductas delictivas en el departamento de Caldas, Colombia

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Cachay, D. R. (2019). Estrategias docentes para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las instituciones públicas del nivel inicial del distrito de Chimbote, 2016. (Trabajo de grado de bachiller). Universidad Nacional de Santa Clara.

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educator*, 56(1), 13–30. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Deroncele-Acosta, A. (Comp.). (2024). Métodos de investigación cualitativa. Ediciones UO. <https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/book/1855>

Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>

Diario Oficial El Peruano (01 septiembre del 2021). Ley No. 30797. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-ley-n-30797-1662055-2/>

Escalante, E., y Mattinello, G., y Repetto, A. M. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 18 (1), 15-26. ISSN: 1729-4827.: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68623931003>

Goldan, J., & Schwab, S. (2020). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education—validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1445–1459. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1515270>

González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6718922.pdf>

Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill. 736. ISBN: 9781456223960

Huerta, J., M. (2008). Actitudes humanas, actitudes sociales. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca <http://umer.es/wp-content/uploads/2015/05/n47.pdf>

Ibáñez, T., Botella, M., Domènech, A. y Martínez, L. (2004). Introducción a la psicología social. ISBN 849788132X. Universitat Oberta de Catalunya.

Japundža-Milisavljević, M. M., Đurić-Zdravković, A. A., & Milanović-Dobrota, B. Z. (2022). Educators' attitudes towards inclusive education. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279>

- Marín, M. y Martínez-Pecino, R. (2012). *Introducción a la psicología social*. Ediciones Pirámide.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 15(3). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Murillo, L., D.; Ramos, D., García, I., y Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-25. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40060
- Ojeda, Y., E. (2021). Actitudes y prácticas de los docentes de instituciones educativas regulares del distrito del Chaclacayo frente a la educación inclusiva, lima 2020. (tesis pregrado). Universidad Nacional de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16759/Ojeda_oy.pdf.pdf?sequence=1
- Ortega, P. (2009). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 1. <https://doi.org/10.14201/2828>
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. Eúphoros, ISSN 1575-0205(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>
- Palacios-Núñez, M. L., Toribio-López, A., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. Universidad Y Sociedad, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, 27, e0008. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Rivera, J., E. y Soto, J., C. (2020). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Pamplona. (Tesis posgrado). Universidad de la Amazonía. <https://core.ac.uk/reader/84116934>
- Román-Cao, E., López-Padrón, A., & Deroncele-Acosta, A. (2025). Design and validation of the Autonomous Learning Skills Assessment Scale (ALSAS) for university students. Interactive Learning Environments, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2565679>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. Journal of Research in Special Educational Needs, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Sánchez, G. (2020). Apostando por una mejor educación inclusiva: El caso de la Institución Educativa Coronel José Gálvez de Comas. (Tesis para optar el título de Licenciada en Trabajo Social). Escuela Profesional de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Sanz De Acedo Lizarraga, M. L. (2012). *Psicología: individuo y medio social*. ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/univucn/47991?page=2>. Consultado en: 22 Feb 2022
- Sevilla, D., E., Martín, M., J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Innovación educativa (México, DF), 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.
- Sierra, J. J., & García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. Mendive. Revista de Educación, 18(1), 134-154.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. & Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de los docentes, 24(1), 221-237
- Sota, B. (2018). Actitud docente frente a la inclusión: estudio de caso. (Tesis doctoral) Universidad César Vallejo.
- Tello, E. (2019). Análisis de los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17019/TELLO_ASENCIO_EVELYN_JOANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Unesco.org. (16 de febrero de 2022). El derecho a una educación de calidad para alumnos con discapacidad: ¿cómo conseguir un entorno de aprendizaje inclusivo? <https://es.unesco.org/news/derecho-educacion-calidad-alumnos-discapacidad-como-conseguir-entorno-aprendizaje-inclusivo>
- Vázquez-Rowe, I., & Gandolfi, A. (2020). Los esfuerzos peruanos para contener el COVID-19 no logran proteger a los grupos de población vulnerables. Salud pública en la práctica (Oxford, Inglaterra), 1(100020), 100020. <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2020.100020>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

José Maguiña-Vizcarra y Diana Pérez-Santiago: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.