Horizonte Académico
Revista Multidisciplinaria
Recibido:25/09/2025 Aprobado:27/10/2025

DOI: https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n3.245

Actitudes y Prácticas Inclusivas en Directivos y Docentes en una Institución Educativa de Lima, 2025

Carlos Rodrigo Mesta Ventura
cmestven@myuax.com
https://orcid.org/0000-0001-7760-0424
Universidad Alfonso X El Sabio- España

Julio César Fernández Medrano
juliocmfernandez@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0003-5648-2248
EALDE Business School-España

German Richard Argote Arce
german.argote@unmsm.edu.pe
https://orcid.org/0009-0004-5251-7439
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

El estudio analizó las actitudes y prácticas inclusivas de docentes y directivos en una institución educativa pública de Lima durante el año 2025, con el propósito de comprender cómo se manifiestan y relacionan ambas dimensiones en el proceso de atención a la diversidad. Se adoptó un enfoque mixto de diseño exploratorio secuencial, que combinó entrevistas semiestructuradas a directivos y la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 22 docentes del nivel secundario. Los resultados revelaron que las actitudes inclusivas presentan niveles moderadamente favorables, destacando la empatía y el compromiso hacia la diversidad, aunque persisten vacíos conceptuales y cierta inseguridad respecto a la implementación práctica. En cuanto a las prácticas inclusivas, se observó un desarrollo desigual: las adaptaciones curriculares son las acciones más frecuentes, mientras que la evaluación diferenciada y la vinculación con las familias aún muestran limitaciones. La triangulación de los datos permitió establecer una relación directa entre las actitudes positivas y la frecuencia de prácticas inclusivas, aunque condicionada por la falta de formación continua, recursos pedagógicos y liderazgo institucional. Se concluye que la institución se encuentra en una etapa de transición hacia una cultura inclusiva, con avances significativos en la sensibilización docente, pero con desafíos estructurales que requieren políticas sostenidas de acompañamiento, capacitación y gestión pedagógica.

Palabras clave: actitudes inclusivas, prácticas inclusivas, docentes, directivos, educación inclusiva

Inclusive Attitudes and Practices among School Leaders and Teachers in an Educational Institution of Lima, 2025

ABSTRACT

The study analyzed the inclusive attitudes and practices of teachers and school leaders in a public educational institution in Lima during 2025, aiming to understand how both dimensions manifest and interrelate in the process of addressing student diversity. A mixed-methods approach with an exploratory sequential design was adopted, combining semi-structured interviews with school leaders and a Likert-type questionnaire applied to 22 secondary-level teachers. The findings revealed that inclusive attitudes show moderately favorable levels, highlighting empathy and commitment toward diversity, although conceptual gaps and a degree of insecurity persist regarding practical implementation. Regarding inclusive practices, an uneven development was observed: curricular and methodological adaptations were the most frequent actions, whereas differentiated assessment and family involvement remain limited. Data triangulation made it possible to establish a direct relationship between positive attitudes and the frequency of inclusive practices, although this relationship is conditioned by the lack of continuous training, pedagogical resources, and institutional leadership. The study concludes that the institution is undergoing a transition toward an inclusive culture, with significant progress in teacher awareness but persistent structural challenges that demand sustained policies of pedagogical support, professional development, and inclusive management.

Keywords: inclusive attitudes, inclusive practices, teachers, school leaders, inclusive education

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye uno de los ejes fundamentales de los sistemas escolares contemporáneos y un indicador del compromiso social con la equidad. En las últimas décadas, el concepto de inclusión ha evolucionado desde la integración de grupos marginados hacia un enfoque más amplio que promueve la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción de condiciones personales, sociales o culturales. En este marco, las actitudes de los docentes y de los equipos directivos se configuran como un factor decisivo en la consolidación de prácticas educativas inclusivas. Tal como señalan Bermúdez y Navarrete (2020), las actitudes del profesorado constituyen un predictor clave del éxito o del fracaso de los procesos inclusivos, pues influyen directamente en las decisiones pedagógicas, las interacciones en el aula y el clima institucional.

No obstante, dichas actitudes no surgen en el vacío. Están moldeadas por la formación inicial y continua, la experiencia docente, los valores culturales y las políticas educativas. Las creencias arraigadas sobre discapacidad, diversidad o rendimiento académico suelen condicionar la disposición a implementar prácticas inclusivas efectivas. Rosero-Calderón, Pérez y Cañizares (2021) advierten que cuando las creencias docentes son ambiguas o poco favorables, las oportunidades de ofrecer igualdad educativa se reducen, incluso cuando existe un marco normativo sólido que respalda la inclusión. Esta situación revela la necesidad de fortalecer tanto la dimensión cognitiva (creencias y conocimientos) como la afectiva y conductual de las actitudes inclusivas.

A nivel institucional, la cultura organizacional, el liderazgo pedagógico y la gestión directiva desempeñan un papel central en la promoción de una educación inclusiva sostenible. León Quispe, Villalba y Salas (2023) destacan que la ausencia de una cultura escolar inclusiva y de liderazgo pedagógico obstaculiza la transformación de las prácticas tradicionales,

manteniendo resistencias entre el personal docente. De igual forma, Palomino Condo, Vivas y Guzmán (2023) afirman que la formación continua en atención a la diversidad constituye una condición habilitadora esencial para el desarrollo de actitudes favorables hacia la inclusión. En esta línea, Quispe Choque et al. (2023) subrayan que la mejora de las actitudes docentes está estrechamente vinculada con la calidad de la formación y el soporte técnico recibido, evidenciando que la reflexión crítica y el acompañamiento sostenido en torno a la diversidad generan ambientes de aprendizaje más equitativos.

La literatura especializada coincide en que la inclusión no puede entenderse únicamente como una cuestión metodológica, sino como un proceso de transformación cultural y ética institucional. El compromiso de los directivos es clave para generar condiciones estructurales que permitan la participación efectiva de todos los actores escolares. En este sentido, González y Rivera (2022) plantean que la inclusión requiere de una voluntad política sostenida, recursos adecuados y formación profesional pertinente. La promoción de una escuela inclusiva demanda, por tanto, un liderazgo que inspire, acompañe y evalúe el cambio educativo, trascendiendo la mera aplicación normativa.

El estudio se enmarca en los compromisos internacionales asumidos por los Estados miembros de las Naciones Unidas mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N.º 4, orientado a "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2015). Dicho objetivo enfatiza que una educación de calidad no puede alcanzarse sin asegurar la participación y el progreso de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas específicas o en situación de vulnerabilidad. En consecuencia, resulta esencial comprender las condiciones institucionales, pedagógicas y emocionales que posibilitan o limitan la concreción de este derecho.

Las teorías clásicas y contemporáneas sobre las actitudes ofrecen un marco interpretativo útil para comprender los procesos que configuran la disposición del profesorado hacia la inclusión. Allport (1954) definió la actitud como una predisposición mental organizada que dirige la respuesta del sujeto ante los estímulos sociales. Desde esta perspectiva, las actitudes de los docentes hacia la diversidad no son conductas aisladas, sino tendencias estables que guían la práctica pedagógica. Rexach (1979) amplió este enfoque al considerar las actitudes como sistemas jerárquicos de creencias y valores que orientan la interpretación de la realidad y la toma de decisiones. De igual forma, la teoría funcionalista de Katz (1960) aportó una comprensión integral al identificar dimensiones adaptativas, defensivas, expresivas y cognitivas en la configuración actitudinal, lo que permite analizar cómo los docentes construyen su identidad profesional frente a la diversidad del aula.

En el ámbito psicoeducativo, Rosenberg y Hovland (1960) consolidaron el modelo tridimensional de la actitud, compuesto por componentes cognitivos (conocimientos), afectivos (emociones) y conductuales (acciones), el cual ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre inclusión educativa. Complementariamente, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) explicó que las actitudes y comportamientos docentes pueden modificarse mediante la observación, la experiencia y el modelado, enfatizando el papel del liderazgo y la autoeficacia en la adopción de prácticas inclusivas sostenibles. En este sentido, el liderazgo de los directivos y el trabajo colaborativo entre pares se constituyen en factores decisivos para generar cambios de mentalidad y cultura institucional.

Por su parte, los aportes de Booth y Ainscow (2002, 2011) a través del *Index for Inclusion* establecen que la inclusión debe abordarse desde tres dimensiones interdependientes: cultura, política y práctica. La cultura inclusiva implica valores compartidos y relaciones humanas basadas en la equidad; la política inclusiva, normas y decisiones organizativas

coherentes con esos valores; y la práctica inclusiva, estrategias pedagógicas flexibles que respondan a la diversidad. Este modelo, ampliamente difundido a nivel internacional, resalta que el proceso de inclusión es dinámico, contextual y requiere autoevaluación constante. La falta de coherencia entre estas dimensiones explica, en muchos casos, la brecha existente entre el discurso inclusivo y su implementación real.

Desde un enfoque histórico-crítico, Peters (2007) y Ware (2003) señalan que las políticas educativas suelen reproducir mecanismos sutiles de exclusión, pese a enunciar principios de equidad. En consecuencia, es necesario revisar los discursos institucionales y las prácticas simbólicas que perpetúan la segregación o la estigmatización de la diferencia. En una línea complementaria, Florian (2008) propone una pedagogía inclusiva que trascienda la atención a la discapacidad y se centre en la diversidad como oportunidad de aprendizaje para todos. Nind (2014) y Skidmore (2011), por su parte, defienden una visión participativa y discursiva de la inclusión, entendida no solo como política educativa, sino como un proceso social que otorga voz y agencia al estudiantado.

A nivel empírico, investigaciones recientes corroboran la relación entre formación docente, liderazgo directivo y cultura institucional. De Boer, Pijl y Minnaert (2011) demostraron que, aunque la mayoría de los docentes manifiestan apoyo a la inclusión, muchos expresan inseguridad sobre su capacidad para implementarla. De forma similar, Saloviita (2020) identificó que la formación especializada y la experiencia previa son factores que fortalecen actitudes positivas hacia la diversidad. En contextos latinoamericanos, estudios realizados en Chile (Guzmán & Matus, 2021) y Colombia (Rodríguez et al., 2020) evidenciaron que las actitudes favorables de los equipos directivos potencian prácticas inclusivas sostenidas. En el Perú, Bianco (2024) halló que, aunque la mayoría de los docentes expresan actitudes positivas hacia estudiantes con trastorno del espectro autista, estas no siempre se traducen

en conocimientos o prácticas efectivas. Finalmente, Quispe et al. (2023) y Palomino et al. (2023) sostienen que las actitudes inclusivas dependen del acceso a formación continua, la existencia de apoyo institucional y la experiencia directa con la diversidad.

En este contexto, se reconoce que la inclusión educativa en el Perú enfrenta desafíos estructurales persistentes: insuficiente formación en atención a la diversidad, escasos recursos didácticos adaptados y limitada articulación entre la gestión directiva y la práctica docente. Comprender las actitudes y prácticas inclusivas de los educadores permite identificar no solo las barreras existentes, sino también las potencialidades transformadoras que pueden fortalecer una cultura escolar equitativa. El estudio busca aportar evidencia empírica que sirva de base para el diseño de estrategias formativas y políticas institucionales orientadas a mejorar la atención a los estudiantes con necesidades de apoyo educativo.

De manera específica, se planteó como pregunta central de investigación:

¿De qué manera se manifestaron las actitudes y prácticas inclusivas en docentes y directivos, y cómo estas contribuyeron o limitaron la inclusión de estudiantes con necesidades de apoyo educativo en una institución educativa pública de Lima durante el año 2025?

Esta interrogante se desglosó en tres objetivos específicos: (1) explorar las creencias, emociones y disposiciones que conforman las actitudes inclusivas; (2) describir las prácticas inclusivas implementadas por docentes y directivos; y (3) contrastar los resultados cualitativos y cuantitativos para determinar su coherencia. El propósito general, por tanto, fue comprender la manifestación integral de las actitudes y prácticas inclusivas en el contexto escolar, con el fin de generar conocimiento aplicable al fortalecimiento de políticas y estrategias formativas en educación inclusiva.

En síntesis, la investigación se justifica tanto por su relevancia académica como por su pertinencia social. En el plano teórico, contribuye a profundizar la comprensión de los

factores actitudinales y prácticos que determinan la efectividad de la inclusión educativa. En el plano práctico, ofrece evidencias que pueden orientar programas de formación docente, liderazgo pedagógico y gestión escolar inclusiva. Finalmente, en el plano ético, responde al imperativo de construir una educación justa y humanizadora, en la que cada estudiante sea reconocido como sujeto de derechos y protagonista de su propio aprendizaje.

METODOLOGÍA

Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque mixto, el cual combina la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado (Creswell & Plano Clark, 2018). Este enfoque resulta pertinente dado que las actitudes y prácticas inclusivas son constructos complejos, determinados por percepciones, emociones y comportamientos que no pueden abordarse únicamente desde una perspectiva numérica o interpretativa.

El estudio fue de tipo aplicado, conforme a la clasificación del *Manual de Oslo* (OCDE, 2018), orientado a la resolución de un problema práctico en el campo educativo: comprender cómo se expresan las actitudes y prácticas inclusivas en docentes y directivos de una institución pública de Lima Metropolitana. Su propósito fue generar evidencia empírica útil para diseñar estrategias formativas y de gestión que fortalezcan una cultura escolar inclusiva.

El alcance de la investigación fue exploratorio y descriptivo. Exploratorio, porque abordó un fenómeno poco estudiado en contextos escolares públicos peruanos; y descriptivo, porque permitió caracterizar las actitudes y prácticas inclusivas, así como los factores personales e institucionales que las condicionan (Hernández, Fernández & Baptista, 2022).

Diseño metodológico

El diseño adoptado fue mixto de tipo exploratorio secuencial, siguiendo la tipología

propuesta por Hernández et al. (2022). Este diseño se desarrolla en dos fases sucesivas y complementarias:

- Fase cualitativa inicial, orientada a explorar las percepciones de los directivos respecto a la cultura inclusiva y las actitudes docentes, mediante entrevistas semiestructuradas.
- Fase cuantitativa posterior, en la cual se aplicó un cuestionario estructurado a los docentes del nivel secundario, diseñado a partir de los hallazgos de la primera fase.

El propósito de este diseño fue integrar ambas perspectivas —subjetiva y objetiva— para triangular los datos y alcanzar una comprensión más completa del fenómeno, fortaleciendo la validez convergente de los resultados (Espinoza, Pineda & Soto, 2020).

Población y muestra

La unidad de análisis estuvo conformada por los docentes y directivos de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. La población total fue de 45 docentes y 3 directivos.

- En la fase cualitativa, se trabajó con una muestra intencional de tres directivos (un director y dos subdirectoras). Los criterios de inclusión fueron:

(a) estar en funciones durante el año 2025,

(b) contar con al menos un año de experiencia en liderazgo pedagógico, y

(c) haber participado en procesos relacionados con la inclusión educativa.

Se excluyeron directivos con licencias prolongadas o en comisión de servicios.

- En la fase cuantitativa, la muestra estuvo compuesta por 22 docentes del nivel secundario, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los criterios de inclusión fueron:

- (a) ejercer docencia activa en 2025,

- (b) desempeñar funciones frente a aula, y
- (c) aceptar participar voluntariamente.
- Se excluyeron docentes con funciones administrativas o con carga lectiva menor a cuatro horas semanales.

El tamaño de la muestra se calculó mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y una proporción esperada de respuesta del 50 %. Este procedimiento garantizó la representatividad de la muestra dentro del contexto institucional.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fase cualitativa

Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica principal, con una guía ad hoc organizada en torno a la categoría central "actitudes inclusivas", desglosada en tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Esta herramienta permitió explorar las creencias, emociones y percepciones de los directivos sobre la práctica docente inclusiva.

El diseño de la guía se sustentó en los planteamientos de Kvale y Brinkmann (2009), quienes consideran la entrevista cualitativa como una conversación orientada a la búsqueda de significados.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial, con una duración promedio de 45 minutos cada una, y fueron grabadas y transcritas con autorización previa de los participantes.

Fase cuantitativa

Se empleó un cuestionario estructurado tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*). El instrumento estuvo compuesto por 15 ítems agrupados en tres dimensiones, basadas en el modelo de inclusión educativa de

Booth y Ainscow (2002):

- Cultura inclusiva
- Política inclusiva
- Práctica inclusiva

El cuestionario fue sometido a validación de contenido por juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia teórica de los ítems. Además, se realizó una prueba piloto con 31 docentes de características similares a la muestra definitiva, para ajustar la redacción y comprobar la fiabilidad interna.

El coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0.95$) confirmó una alta consistencia interna (George & Mallery, 2003).

Procedimiento de análisis de datos

En la fase cualitativa, los datos fueron procesados mediante la técnica de análisis temático, apoyada en una matriz apriorística construida con base en el marco teórico. Este método permitió identificar patrones, significados y regularidades en las respuestas de los directivos, codificando la información en categorías y subcategorías previamente definidas (creencias, emociones, disposiciones y acciones).

El análisis se efectuó con apoyo del software ATLAS.ti, lo que facilitó la sistematización, codificación y visualización de las relaciones entre categorías.

En la fase cuantitativa, los datos se analizaron con estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Este análisis permitió caracterizar las percepciones de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los directivos y su propio nivel de participación en la atención a la diversidad.

El procesamiento estadístico se realizó con el programa IBM SPSS Statistics (versión 27).

Finalmente, los resultados de ambas fases fueron triangulados para fortalecer la validez del

estudio, contrastando las percepciones cualitativas con las tendencias cuantitativas. Este proceso permitió identificar convergencias y divergencias, generando una comprensión holística del fenómeno (Espinoza et al., 2020).

Categorías y subcategorías de análisis

El estudio se centró en dos categorías principales:

1. Actitudes inclusivas, entendidas como la disposición cognitiva, afectiva y conductual que manifiestan docentes y directivos hacia la atención a la diversidad.
   - *Subcategorías:* creencias, emociones y disposiciones.
2. Prácticas inclusivas, comprendidas como el conjunto de estrategias y acciones pedagógicas o de gestión que promueven la participación de todos los estudiantes.
   - *Subcategorías:* adaptaciones curriculares y metodológicas, evaluación diferenciada y vinculación con la familia.

Cada subcategoría incluyó indicadores específicos que facilitaron la codificación y el análisis comparativo entre ambos grupos participantes.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación educativa establecidos por la Universidad César Vallejo (UCV) y las normas internacionales para investigaciones con seres humanos.

Se garantizó el cumplimiento de los principios de voluntariedad, confidencialidad, beneficencia y justicia, asegurando que todos los participantes fueran informados sobre los objetivos del estudio, el uso de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento.

Se obtuvieron consentimientos informados por escrito, y los participantes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos para preservar el anonimato.

Además, se gestionaron las autorizaciones institucionales correspondientes antes del inicio

del trabajo de campo.

La investigación se condujo bajo estándares de integridad científica, garantizando la autenticidad de los datos y el respeto ético en todas las etapas del proceso.

RESULTADOS

La presente sección expone los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las actitudes y prácticas inclusivas de docentes y directivos en una institución educativa pública de Lima. Se presentan primero los resultados cuantitativos, seguidos por la síntesis de los resultados cualitativos, manteniendo la secuencia de los objetivos de investigación. Los datos se interpretan de forma descriptiva, evitando redundancias con la discusión posterior.

Tabla 1. Baremos en atención de alumnado por actitudes y prácticas inclusivas

			Estadístico	Desv. Error
Actitudes y prácticas inclusivas	Media		43.44	2.914
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	37.30	
		Límite superior	49.59	
	Media recortada al 5%		43.27	
	Mediana		44.00	
	Varianza		152.850	
	Desv. Desviación		12.363	
	Mínimo		21	
	Máximo		69	
	Rango		48	
	Rango intercuartil		14	
	Asimetría		0.308	0.536
	Curtosis		0.325	1.038

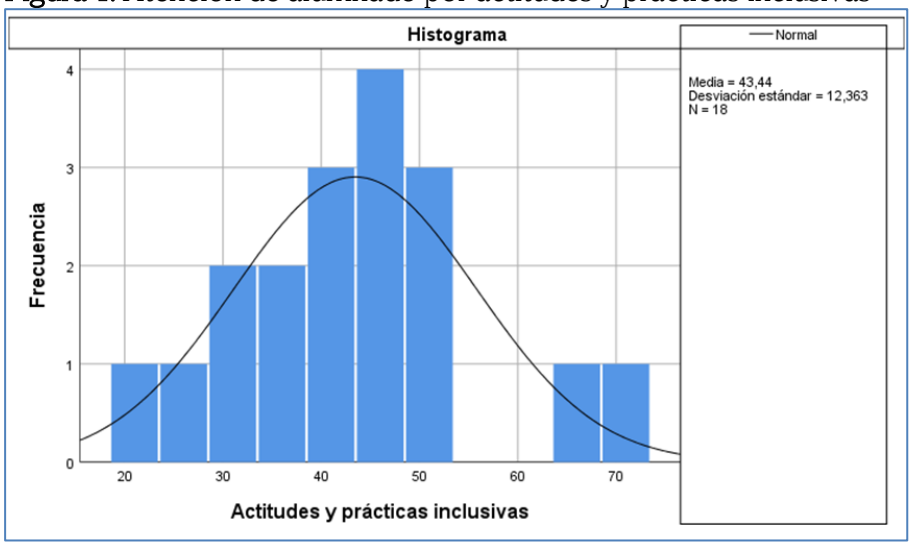
Nota. Elaboración propia a partir de análisis realizados en SPSS.

Los resultados globales evidencian que las actitudes y prácticas inclusivas presentan una media de 43.44 puntos en una escala general, lo que sugiere un nivel moderadamente favorable hacia la inclusión. El intervalo de confianza del 95 % (37.30–49.59) confirma la estabilidad de la estimación.

La mediana (44) indica que la mitad del grupo se ubica en valores iguales o superiores, mientras que la desviación estándar (12.36) refleja una variabilidad moderada.

Estos datos evidencian disparidad entre los docentes, con algunos muy comprometidos y otros aún en proceso de consolidar su práctica inclusiva.

Figura 1. Atención de alumnado por actitudes y prácticas inclusivas



Fuente: Elaboración propia.

El análisis gráfico refuerza la tendencia descrita: la mayoría de los participantes se sitúa en una franja media de inclusión, lo que muestra que existe una disposición positiva, pero aún insuficiente para hablar de prácticas inclusivas consolidadas. Esta dispersión sugiere la coexistencia de niveles heterogéneos de sensibilización y formación sobre inclusión educativa.

Tabla 2. Nivel de atención por actitudes y prácticas inclusivas de los docentes

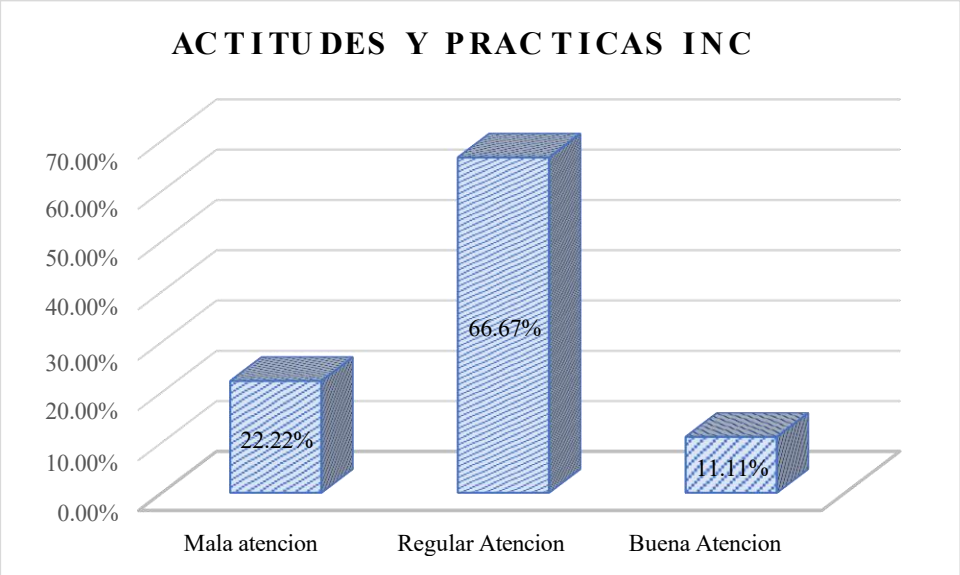
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mala atención	4	22.22%	22.22%
	Regular atención	12	66.67%	88.89%
	Buena atención	2	11.11%	100.00%
	Total	18	100.00%	

Nota. Elaboración propia a partir de análisis realizados en SPSS.

Los datos de frecuencia evidencian que el 66.67 % de los docentes percibe su práctica como de "atención regular", mientras que un 22.22 % la califica como deficiente, y solo un 11.11 % la considera buena. Este patrón confirma una brecha entre la intención inclusiva y su aplicación real, lo cual pone de relieve la necesidad de fortalecer estrategias de

acompañamiento y formación en la institución.

Figura 2. Atención por actitudes y prácticas inclusivas de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, los resultados cuantitativos reflejan una percepción positiva pero aún incipiente de la inclusión. Las diferencias detectadas entre docentes indican que la consolidación de una cultura inclusiva requiere procesos formativos sostenidos, liderazgo directivo activo y mayor participación familiar.

Los resultados cualitativos se obtuvieron mediante entrevistas a directivos, analizadas con el software ATLAS.ti.

El análisis temático permitió identificar tres componentes clave en las actitudes inclusivas: cognitivo, afectivo y conductual.

Cada uno de ellos se asoció a subcategorías que revelan cómo los líderes educativos perciben la labor docente y las condiciones institucionales para promover la inclusión.

Tabla 3. Creencias, emociones y disposiciones en actitudes inclusivas

		p1	p2	p3	p4	Promedio
N	Válido	18	18	18	18	18
Perdidos		0	0	0	0	0
Media		3.17	3.56	3.56	3.50	3.44
Desv. Desviación		0.924	0.922	0.856	0.857	0.89
Varianza		0.853	0.850	0.732	0.735	0.79

Rango	4	3	3	3	3
Mínimo	1	2	2	2	2
Máximo	5	5	5	5	5

Nota. Elaboración propia a partir de análisis realizados en SPSS.

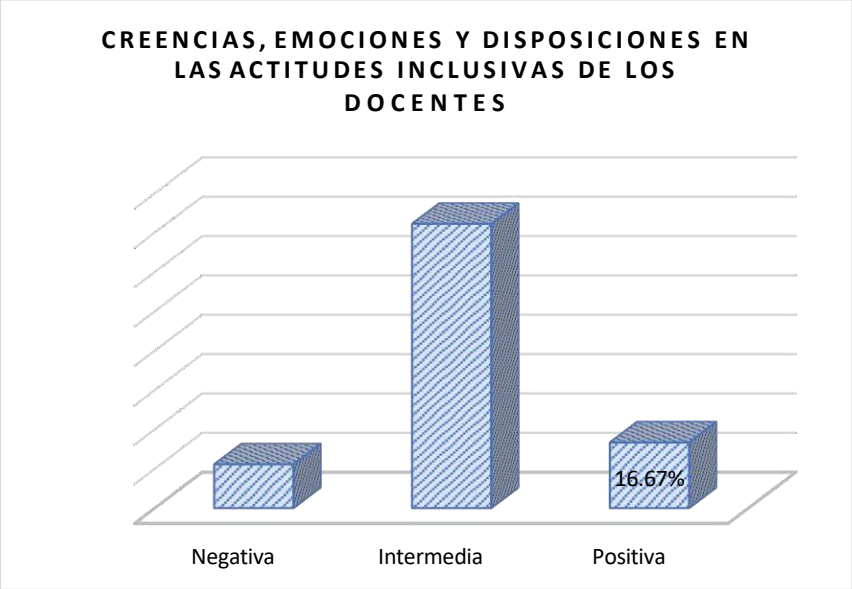
Los hallazgos obtenidos son representativos de las creencias, emociones y disposiciones de carácter más bien moderado, las cuales contienen la perspectiva de las actitudes inclusivas de los docentes respecto a la labor de los directivos. En términos generales, la media es de 3.44 en una escala de 1 a 5, y, por ello, se puede constatar cierta tendencia a las respuestas favorablemente positivas, aunque no extremas. Las medias obtenidas individualmente para los ítems oscilan entre 3.17 a 3.56, en el sentido que exponen creencias y emociones que son favorables a la inclusión, aunque sí presentan una cierta heterogeneidad. La desviación estándar, cuya muestra se encuentra muy cercana a 0.9, nos sugiere que sus respuestas son dispersas, lo cual nos da a entender que hay una cierta diversidad de las propias vivencias y de las propias formas de expresar las actitudes en este grupo evaluado.

Tabla 4. Creencias, emociones y disposiciones en las actitudes inclusivas de los docentes

Frecuencia			Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Negativa	2	11.11%	11.11%
	Intermedia	13	72.22%	83.33%
	Positiva	3	16.67%	100.00%
	Total	18	100.00%	

Nota. Elaboración propia a partir de análisis realizados en SPSS.

Figura 3. Creencias, emociones y disposiciones en las actitudes inclusivas de los docentes



80.00%

70.00%

60.00%

50.00%

40.00% 72.22%

30.00%

20.00%

10.00% 11.11%

0.00%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos aportados indicaron que la mayor parte de los directivos, el 72.22%, muestra un nivel intermedio en sus creencias, emociones y disposiciones vinculadas a actitudes inclusivas; a través de las respuestas de los docentes que referencian a los directivos en sus actividades laborales. Tan solo el 16.67% revela una actitud positiva y el 11.11% una actitud negativa, mostrando que, si bien una actitud intermedia predomina, existe diversidad

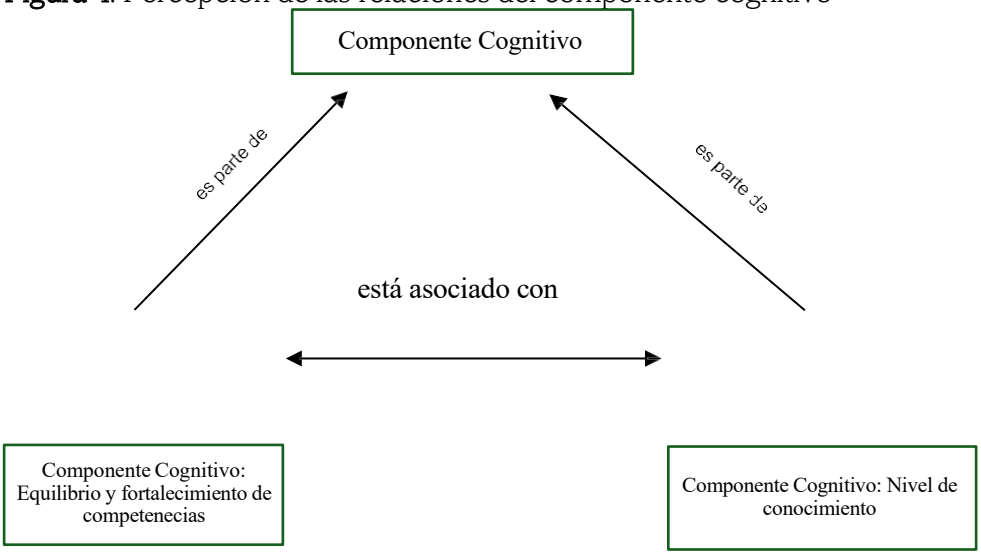
respecto al compromiso inclusivo en la institución.

Dentro del objetivo expuesto, se expusieron también los resultados cualitativos que se obtuvieron mediante un proceso de codificación y análisis ayudado por el software ATLAS.ti, mediante el cual, la información se organizó en una categoría central, la actitud, que se contempló bajo los tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. A partir de esta estructura, se pudo interpretar, de una forma más exhaustiva, cómo los directivos dan cuenta de las creencias, emociones y acciones de los docentes en lo que respecta a la inclusión educativa, así como de su experiencia, que se halló contextualizada en un profundo conocimiento.

De esta manera, a partir de un procedimiento estructurado para la recolección de datos, se llevó a cabo la codificación y, posteriormente, su análisis mediante el programa mencionado. De modo que, los datos fueron consolidados mediante una primera categoría, la actitud, la cual fue fragmentada en tres subcategorías

fundamentales: en un primer componente cognitivo, se pudieron observar las creencias y los conocimientos; en un segundo componente afectivo, las emociones y valoraciones; y en un tercer componente conductual, las acciones, interacciones y/o respuestas observables. De este modo, esta categorización permitió interpretar de una forma más clara y rica en detalles las formas en las que los directivos comprenden, experimentan y responden ante su realidad práctica.

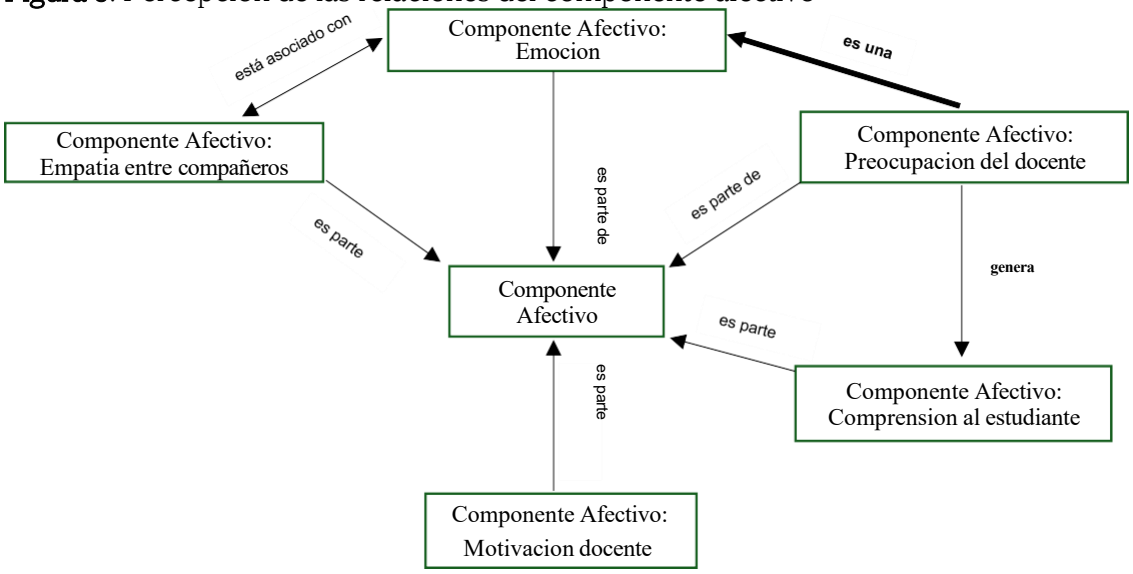
Figura 4. Percepción de las relaciones del componente cognitivo



Fuente: Elaboración propia.

En el componente cognitivo, se identificó una comprensión general sobre la inclusión como derecho educativo, aunque con niveles dispares de conocimiento sobre estrategias específicas. Los directivos reconocen que el fortalecimiento de competencias docentes está directamente relacionado con el dominio conceptual de la diversidad y la equidad educativa.

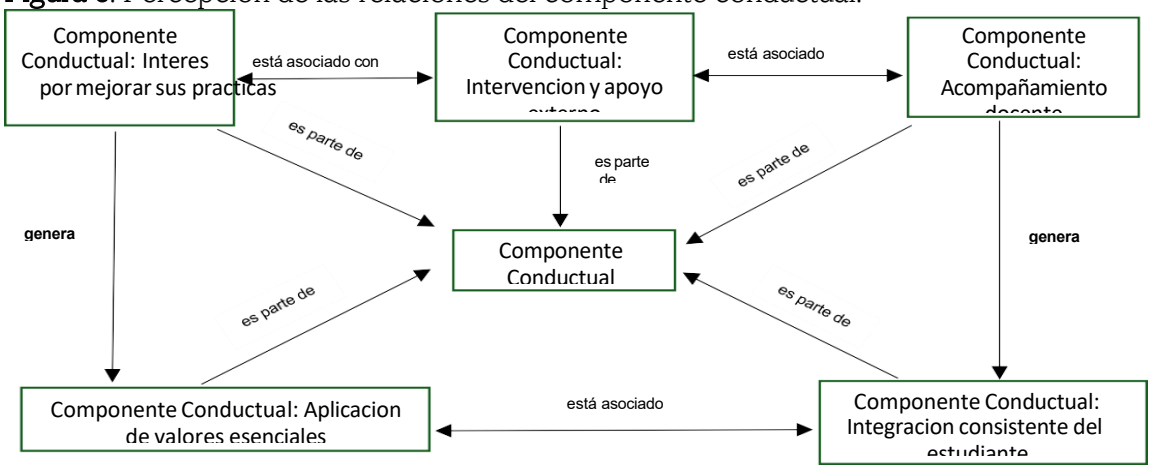
Figura 5. Percepción de las relaciones del componente afectivo



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, el análisis del componente afectivo dentro de las actitudes inclusivas, mediante la observación de los directivos dirigida a la labor docente; se llega a identificar varias subcategorías interrelacionadas entre sí: la empatía entre compañeros, la motivación docente, la preocupación del docente, la emoción de los docentes, la comprensión al estudiante. En términos de la preocupación del docente, esta tenía un alto grado de relación con una mayor comprensión hacia los estudiantes, y se halló entrelazada con el conjunto emotivo más amplio. La empatía y la motivación fueron características relevantes que constituyeron una clave para entender los efectos de las emociones en el nivel de predisposición de los directivos hacia la inclusión.

Figura 6. Percepción de las relaciones del componente conductual.



Fuente: Elaboración propia.

El componente conductual muestra un grado intermedio de acción inclusiva. Los docentes expresan interés en mejorar sus prácticas y aplicar valores de equidad, aunque aún dependen de intervenciones externas y acompañamiento institucional. Los directivos reconocen avances, pero subrayan la necesidad de un liderazgo pedagógico sostenido para consolidar la integración efectiva de los estudiantes con necesidades diversas.

El segundo objetivo analizó las prácticas inclusivas implementadas por docentes y directivos. A través de los cuestionarios, se identificaron los niveles de aplicación en tres dimensiones:

adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y vinculación con la familia.

Tabla 5. Prácticas inclusivas desarrolladas por docentes

		p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	Promedio
N	Válido	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.00	3.06	2.39	2.83	2.67	2.56	3.00	2.67	2.83	2.39	2.28	2.70
Desv. Desviación		0.97	0.80	1.20	1.29	1.08	0.98	1.14	0.91	1.10	0.98	1.02	1.04
Varianza		0.94	0.64	1.43	1.68	1.18	0.97	1.29	0.82	1.21	0.96	1.04	1.10
Rango		4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3
Mínimo		1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5

Nota. Elaboración propia a partir de análisis realizados en SPSS.

La media general de 2.70 refleja una ejecución moderada de prácticas inclusivas. Si bien algunos ítems alcanzan valores cercanos a 3, otros se ubican en niveles más bajos (alrededor de 2.3), indicando una aplicación desigual entre los docentes. Esta variabilidad sugiere que los esfuerzos por incorporar metodologías inclusivas son aún fragmentados y dependientes de la iniciativa personal.

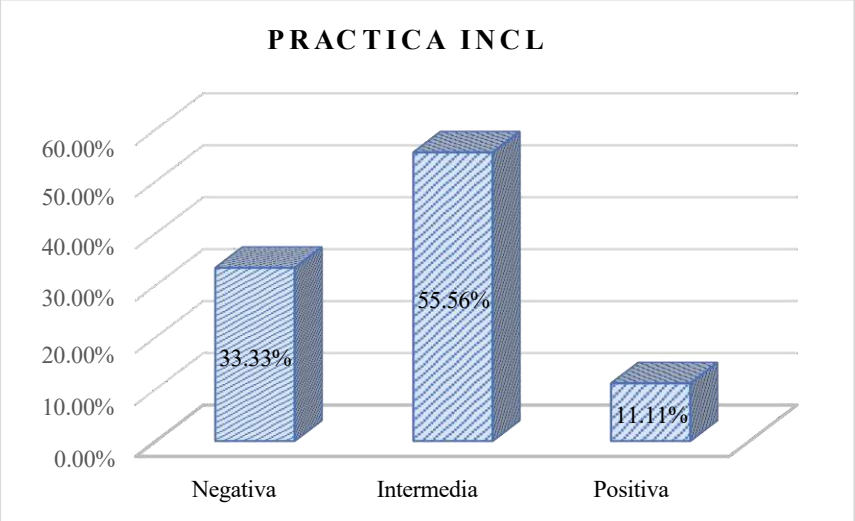
Tabla 6. Prácticas inclusivas desarrolladas por docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Negativa	6	33.33%	33.33%
	Intermedia	10	55.56%	88.89%
	Positiva	2	11.11%	100.00%
	Total	18	100.00%	

Nota. Elaboración propia a partir de análisis realizados en SPSS.

El 55.56 % de los docentes manifestó realizar prácticas inclusivas intermedias, el 33.33 % bajas y apenas el 11.11 % altas. Estos resultados confirman que, aunque existe conciencia sobre la importancia de la inclusión, su implementación efectiva aún requiere fortalecerse mediante formación específica y acompañamiento pedagógico continuo.

Figura 7. Descripción de prácticas inclusivas desarrolladas por docentes



Fuente: Elaboración propia.

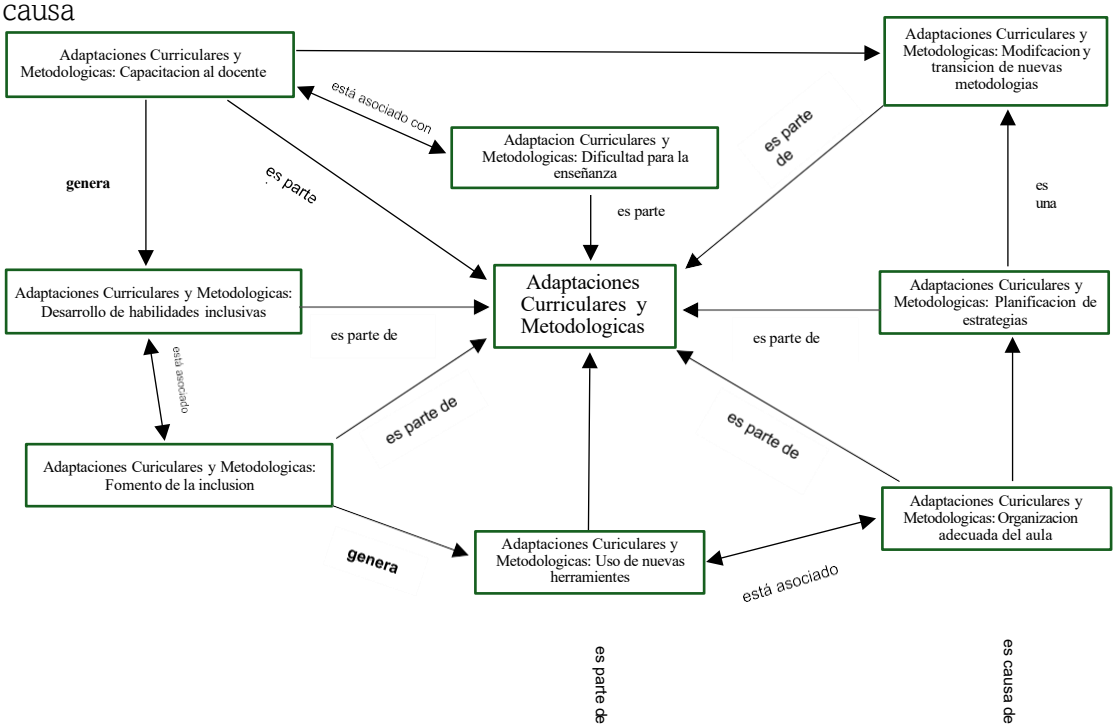
Los datos indican que un 33.33% de los directivos que se evaluaron a partir de la respuesta de los docentes llevan a cabo prácticas inclusivas negativas, con algunas dificultades para poner en marcha estas prácticas adecuadamente. La mayoría de ellos presentarían un 55.56% en el nivel intermedio, lo que indicaría que están realizando prácticas inclusivas de manera inconsistente o muy parcial. En un porcentaje algo reducido, un 11.11% de ellos realizan prácticas inclusivas positivas, lo que haría pensar que queda todavía un camino importante que recorrer para poder optimizar y potenciar la inclusión real en la atención a los alumnos que tienen necesidades de apoyo educativo. Estos resultados clarifican la necesidad de continuar potenciando estrategias y formaciones para poder conseguir niveles de mayor compromiso y eficacia en la práctica inclusiva dentro de la institución.

Por otro lado, se presentaron los resultados cualitativos obtenidos con las guías de entrevistas, analizadas con el software ATLAS.ti. Las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes se distribuyeron a partir de las tres subcategorías propuestas: adaptaciones curriculares y metodológicas, evaluación diferenciada y vinculación con la familia. Estas prácticas suponen una respuesta pedagógica flexible hacia la diversidad en el aula, el reconocimiento de las

singularidades de cada uno de los alumnos en los procesos evaluativos y la relevancia de una relación colaborativa entre el recinto escolar y las familias con el objetivo de contribuir hacia el aprendizaje y la inclusión escolar.

De esta forma, mediante la aplicación de un procedimiento estructurado de recolección y análisis de datos con el programa ATLAS.ti, se consolidó la categoría práctica inclusivas a partir de tres subcategorías principales: adaptaciones curriculares y metodológicas, evaluación diferenciada y vinculación con la familia. El primer elemento, las adaptaciones curriculares y metodológicas se traduce en acciones pedagógicas destinadas a responder de forma flexible a la diversidad que se da en un aula. El segundo elemento, la evaluación diferenciada, dio cuenta de la capacidad de valorar el aprendizaje en función de las necesidades específicas que poseen cada uno de los estudiantes. El tercer elemento, la vinculación con la familia, se tradujo en una manera de orientar el trabajo en equipo en el contexto del aula.

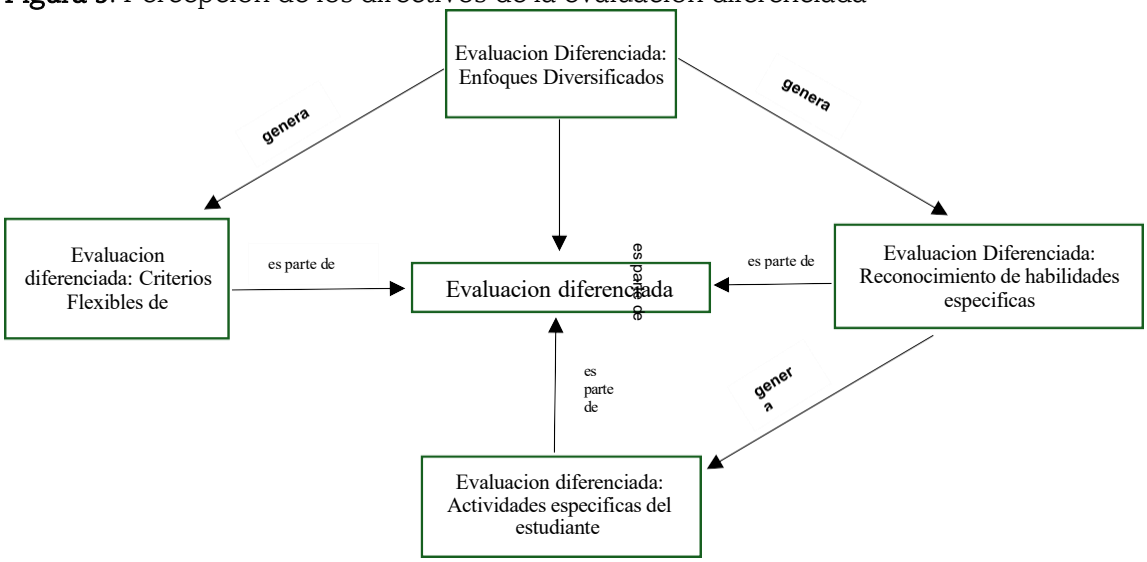
Figura 8. Percepción de las adaptaciones curriculares y metodológicas.



Fuente: Elaboración propia.

El análisis mostró que las Adaptaciones Curriculares y Metodológicas se apoyan en subcategorías estrechamente ligadas que constan de la capacitación de la docente, la dificultad para la enseñanza, la modificación y transición a nuevas metodologías, la planificación de estrategias, la organización adecuada del aula, el uso de nuevas herramientas, fomento de la inclusión y el desarrollo de habilidades inclusivas. De esta forma, para los directivos; la capacitación al docente es clave para generar habilidades inclusivas y adaptar nuevas metodologías. Por su parte, la planificación estratégica permite la organización óptima del aula, y el fomento de la inclusión favorece el uso de herramientas innovadoras. Ante esto, las adaptaciones dependerán de una capacitación que implemente estrategias inclusivas de manera planificada y contextualizada.

Figura 9. Percepción de los directivos de la evaluación diferenciada

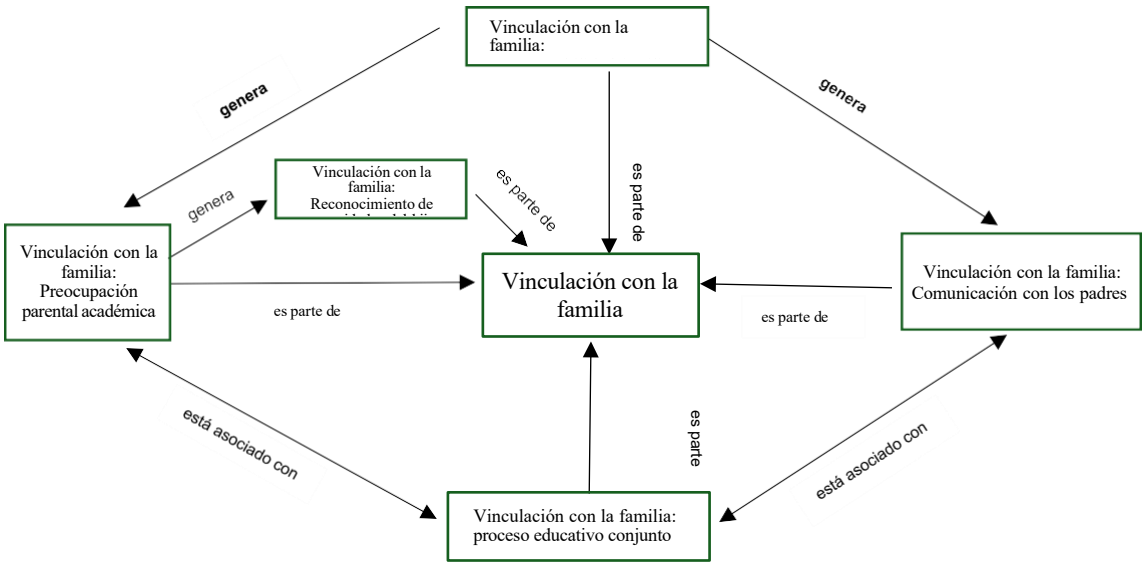


Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis efectuado en proporción a las respuestas de los directivos respecto a la labor de los docentes, se constató que la Evaluación Diferenciada consiste en un sistema adaptable, orientado a poder valorar las singularidades de cada uno de los alumnos y que articula sobre las subcategorías relacionadas: enfoques diversificados, criterios flexibles de evaluación, reconocimiento de habilidades específicas y actividades específicas al

estudiante. La aplicación de enfoques diversificados permite seleccionar diversos criterios evaluativos, y así puedan tenar distintas vías para aprender y expresarse, de esta manera, el reconocimiento de habilidades específicas favorece la elaboración de actividades personalizadas, con lo que se puede tener acceso a una evaluación justa, contextualizada y alejada de estrategias estandarizadas.

Figura 10. Percepción de las relaciones de la vinculación con la familia.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las prácticas inclusivas, es pertinente la inclusión de la relación con la familia como un elemento fundamental para conectar la escuela con la familia. La categoría incluyó subcategorías que se interrelacionan, tales como la responsabilidad familiar, la preocupación parental académica, la comunicación con los padres, el reconocimiento de necesidades del hijo y el proceso educativo conjunto. De esta manera, la responsabilidad familiar promueve la preocupación académica de la familia y la comunicación con padres. Dicha interacción favorece el reconocimiento de las necesidades del hijo y el compromiso en su proceso formativo. Así, estos elementos producen un proceso educativo en conjunto, en el que la

responsabilidad de la familia y la institución resulta importante para el desarrollo integral del estudiante. De esta forma se analiza la percepción que tienen los directivos hacia las labores inclusivas de los docentes, inmersas dentro del aula.

Objetivo específico 3

Corroborar si los datos cuantitativos y cualitativos conducen a conclusiones similares o coherente entre sí.

Conforme al tercer objetivo, el análisis comparativo de los datos cuantitativos y cualitativos determinó una gran concordancia acerca de las conclusiones relacionadas con las actitudes y prácticas inclusivas que alberga la institución educativa. Coinciden los dos tipos de datos en que se guardan un conocimiento básico de los principios de inclusión, actitudes diversas y prácticas que se encuentran aún en proceso de consolidarse y que se ven limitadas, fundamentalmente, por la formación, el acompañamiento institucional y la cultura organizativa. La coincidencia de ambos corpus de datos no sólo refuerza la validación de las evidencias encontradas, sino que también pone de manifiesto la paralelidad de las percepciones y las experiencias llevadas a cabo desde metodologías diferentes, ganando en la fiabilidad del estudio.

La coincidencia de las posturas de los profesores en los cuestionarios con las descripciones de los directores de los centros). En definitiva, también mostró que existen retos que hay que atender y retos para los que se deben plantear respuestas integrales. Esta coincidencia hace posible aprehender la complejidad del fenómeno, ya que sugiere que el proceso inclusivo no se puede observar desde un punto de vista único, sino que hay que considerarlo como una red heterogénea que necesariamente engloba factores cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y actitudes), conductuales (acciones y comportamientos) y contextuales (contexto institucional y disponibilidad de recursos).

Además, el ajuste entre ambos datos sugiere que aun cuando las prácticas son valiosas y suponen un primer paso, estas no son sistematizadas, ni cuentan con la base de la existencia de un andamiaje institucional que las proteja garantizando su continuidad y su expansión, lo cual manifiesta la existencia de una distancia amplia entre la intención y la implementación efectiva, y que ese ajuste se relaciona de forma directa con la deficiencia en la formación del profesorado, en los sistemas de apoyo técnico tanto en formación como en el proceso de implementación, y en una cultura de la institución que aún no ha detectado el trabajo de la inclusión como un deber fundamental y en clave de transversalidad.

Las actitudes de los docentes, influidas y determinadas por emociones como la anterior, así como por sentimientos como la inseguridad y el estrés, influida también por creencias limitadas, va a tener repercusiones en la atención que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que refuerza la necesidad de abordar estas y aquéllas de forma paralela para posibilitar transformaciones.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito comprender la manifestación de las actitudes y prácticas inclusivas en docentes y directivos de una institución educativa pública de Lima durante el año 2025. Los hallazgos, obtenidos mediante un diseño mixto exploratorio secuencial, permiten reflexionar sobre la interacción entre los componentes actitudinales (cognitivos, afectivos y conductuales) y las prácticas pedagógicas e institucionales vinculadas con la atención a la diversidad. En conjunto, los resultados evidencian un escenario de progreso parcial, donde la conciencia sobre la inclusión se ha consolidado a nivel discursivo, pero su materialización en la práctica educativa continúa siendo limitada y desigual.

Perspectiva general de los hallazgos

Las evidencias cuantitativas revelaron que tanto las actitudes como las prácticas inclusivas

alcanzan niveles moderadamente favorables, con medias de 3.44 y 2.70 respectivamente. Este patrón coincide con investigaciones previas que señalan que, aunque los docentes suelen manifestar disposiciones positivas hacia la inclusión, persisten barreras estructurales y personales que impiden su plena aplicación (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Saloviita, 2020). La variabilidad observada entre docentes demuestra que la formación inicial y continua, la experiencia previa y el liderazgo institucional son factores determinantes para la sostenibilidad del cambio educativo (Quispe Choque et al., 2023; Palomino Condo et al., 2023).

De manera cualitativa, las entrevistas confirmaron que los directivos perciben un avance conceptual y emocional en la comprensión de la inclusión, aunque aún identifican resistencias vinculadas a la inseguridad, la sobrecarga laboral y la falta de recursos. Estas percepciones coinciden con lo planteado por León Quispe et al. (2023), quienes sostienen que el cambio hacia una cultura inclusiva requiere tanto de liderazgo pedagógico como de coherencia institucional. Los resultados sugieren, en suma, que la inclusión educativa en la institución analizada se encuentra en una fase de consolidación inicial, caracterizada por la coexistencia de prácticas incipientes, actitudes favorables y una estructura organizacional que aún no garantiza su permanencia.

Las actitudes inclusivas: entre la convicción y la inseguridad

El análisis de las actitudes inclusivas mostró que la mayoría de los docentes posee creencias y emociones positivas hacia la diversidad, aunque con distintos niveles de profundidad conceptual. Desde la teoría tridimensional de la actitud (Rosenberg & Hovland, 1960), puede afirmarse que el componente cognitivo —vinculado con el conocimiento sobre inclusión y derechos educativos— presenta carencias significativas. Muchos docentes reconocen la importancia de atender a la diversidad, pero carecen de claridad sobre los principios

metodológicos que la sustentan. Este déficit se alinea con los planteamientos de Allport (1954) y Rexach (1979), quienes explican que las actitudes son estructuras cognitivas jerarquizadas: si las creencias fundamentales no son sólidas, las respuestas conductuales resultan inconsistentes.

En el componente afectivo, los resultados reflejan una ambivalencia entre la empatía y la frustración. Los docentes expresan emociones de compromiso y sensibilidad frente a las necesidades del alumnado, pero también experimentan ansiedad ante la falta de preparación y apoyo institucional. Este hallazgo coincide con Katz (1960), quien sostiene que las actitudes cumplen funciones adaptativas y defensivas: cuando el entorno educativo no brinda condiciones favorables, el sujeto tiende a protegerse mediante la resistencia o la evitación. Así, la inseguridad emocional se convierte en una barrera para el cambio pedagógico sostenido.

Por último, el componente conductual evidencia interés en mejorar las prácticas inclusivas, pero con acciones aisladas y dependientes del acompañamiento externo. Desde la perspectiva de Bandura (1977), esta situación se explica por una limitada autoeficacia percibida: los docentes creen en el valor de la inclusión, pero dudan de su capacidad para implementarla con éxito. En consecuencia, fortalecer la autoeficacia profesional mediante el modelado de buenas prácticas, la retroalimentación constructiva y el liderazgo participativo es una estrategia esencial para transformar las actitudes favorables en conductas sostenibles.

Las prácticas inclusivas: avances desiguales y retos persistentes

Los resultados cuantitativos y cualitativos convergen en señalar que las prácticas inclusivas aún se encuentran en un nivel intermedio de desarrollo. Las tres dimensiones analizadas —adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y vinculación con la familia— presentan avances dispares. En coherencia con el modelo de Booth y Ainscow (2002, 2011), la inclusión

debe abordarse de manera integral, articulando cultura, política y práctica. Sin embargo, los hallazgos evidencian que las acciones institucionales se concentran principalmente en la dimensión práctica, sin un soporte suficiente desde la cultura organizacional ni desde la política escolar.

Las adaptaciones curriculares y metodológicas constituyen la dimensión con mayor desarrollo. Los docentes han comenzado a diversificar estrategias, incorporar materiales alternativos y reorganizar el aula para atender la heterogeneidad. No obstante, la mayoría reconoce que estas adaptaciones surgen por iniciativa personal y carecen de sistematización. Ello confirma que, aunque existe una base actitudinal positiva, aún falta consolidar mecanismos institucionales de acompañamiento y evaluación pedagógica.

En cuanto a la evaluación diferenciada, los resultados muestran una intención de valorar las habilidades individuales, pero sin criterios unificados ni instrumentos estandarizados. Este hallazgo coincide con Florian (2008), quien advierte que la inclusión auténtica implica repensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, no solo añadir ajustes superficiales. En este contexto, se requiere promover prácticas evaluativas formativas y flexibles que consideren el progreso individual, tal como sugieren Ainscow y Sandill (2010) en su enfoque de mejora continua.

La vinculación con la familia aparece como la dimensión menos desarrollada. Si bien los directivos reconocen la relevancia de la participación familiar, su implementación se limita a actividades informativas o esporádicas. Este resultado refleja una brecha entre la escuela y el hogar, que restringe la corresponsabilidad en el proceso educativo. Nind (2014) sostiene que la inclusión no puede consolidarse sin la voz y la agencia de todos los actores; por tanto, fortalecer los canales de comunicación y la colaboración con las familias constituye una prioridad estratégica para el desarrollo de comunidades escolares inclusivas.

Articulación entre actitudes y prácticas inclusivas

La triangulación de datos evidenció una relación directa entre las actitudes favorables y la frecuencia de prácticas inclusivas. Los docentes con creencias más sólidas y emociones positivas tienden a realizar con mayor frecuencia adaptaciones y estrategias diferenciadas. Este hallazgo corrobora lo expuesto por Bandura (1977) y Booth et al. (2006): la actitud no solo orienta la conducta, sino que puede predecir el grado de innovación pedagógica y compromiso institucional. Del mismo modo, Peters (2007) enfatiza que las prácticas inclusivas no pueden sostenerse sin un cambio profundo en las creencias y valores de los educadores.

No obstante, la relación no es lineal. Algunos docentes, pese a mostrar actitudes positivas, no logran traducirlas en prácticas efectivas por falta de recursos o apoyo. Este fenómeno sugiere la existencia de barreras contextuales que superan la voluntad individual, como la rigidez curricular, la escasa capacitación o la ausencia de mecanismos de acompañamiento. En esta línea, Ware (2003) advierte que las políticas inclusivas pueden reproducir exclusiones encubiertas si no van acompañadas de condiciones estructurales adecuadas. Por tanto, la consolidación de una cultura inclusiva requiere una estrategia sistémica que combine transformación actitudinal, liderazgo pedagógico y políticas de apoyo sostenibles.

Comparación con investigaciones previas

Al contrastar los hallazgos con estudios internacionales y regionales, se observa un patrón común: la disociación entre el discurso y la práctica inclusiva. Investigaciones realizadas en Chile y Colombia (Guzmán & Matus, 2021; Rodríguez et al., 2020) muestran que los equipos directivos con actitudes positivas generan un clima institucional más favorable a la inclusión, pero que las limitaciones de formación y recursos restringen su impacto. En el Perú, Bianco (2024) encontró que las actitudes favorables hacia estudiantes con discapacidad no se

correlacionan necesariamente con el conocimiento técnico, lo cual coincide plenamente con los resultados del presente estudio. Estas coincidencias refuerzan la idea de que la formación docente en inclusión debe trascender la sensibilización teórica y orientarse hacia el desarrollo de competencias prácticas y reflexivas.

Asimismo, las teorías contemporáneas sobre liderazgo inclusivo (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013) destacan la importancia de generar espacios de aprendizaje colaborativo entre docentes y directivos. En el caso analizado, la ausencia de procesos sistemáticos de retroalimentación y trabajo en red limita la sostenibilidad de las buenas prácticas. Promover comunidades de aprendizaje profesional podría constituir una vía efectiva para superar la fragmentación actual.

Implicaciones para la gestión educativa

Los resultados obtenidos ofrecen implicaciones valiosas para la gestión educativa. En primer lugar, se confirma que la inclusión requiere una política institucional articulada, en la que el liderazgo directivo asuma un papel estratégico en la formación continua del personal. En segundo lugar, la práctica inclusiva debe integrarse en la planificación curricular y la evaluación docente, de modo que no dependa exclusivamente de la motivación individual. Finalmente, la creación de redes de apoyo con las familias y la comunidad puede fortalecer la corresponsabilidad social del proceso educativo, alineándose con los principios del ODS 4 (ONU, 2015).

Desde un punto de vista práctico, los hallazgos sugieren implementar programas de desarrollo profesional enfocados en la autoeficacia y el acompañamiento pedagógico, así como diseñar instrumentos institucionales de seguimiento que permitan monitorear la evolución de las actitudes y prácticas inclusivas. Estas medidas contribuirían a pasar de una inclusión “intencional” a una inclusión “estructural”.

Síntesis final

En síntesis, el estudio confirma que las actitudes inclusivas constituyen la base afectivo-cognitiva que sostiene la práctica docente, pero que su efectividad depende de la coherencia institucional y del apoyo sostenido. Las evidencias reflejan un proceso de transición desde la sensibilización hacia la acción, en el que coexisten avances significativos y retos persistentes. Transformar la inclusión en una práctica habitual exige alinear las dimensiones personal, pedagógica y organizacional en una visión común de equidad y justicia educativa. En concordancia con Booth y Ainscow (2011), se concluye que la inclusión no debe entenderse como un fin alcanzado, sino como un proceso permanente de mejora de la cultura escolar. Este proceso implica repensar la función docente y directiva, generar políticas coherentes y promover una pedagogía que valore la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo. Solo mediante la convergencia entre actitud, práctica y liderazgo institucional será posible construir una escuela verdaderamente inclusiva, capaz de garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos sus estudiantes.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender de manera integral las actitudes y prácticas inclusivas de docentes y directivos en una institución educativa pública de Lima, durante el año 2025. Los resultados evidencian un escenario de avance moderado, caracterizado por la presencia de actitudes favorables hacia la inclusión, pero con limitaciones en la consolidación de prácticas sostenidas.

En primer lugar, las actitudes inclusivas presentan un predominio de componentes afectivos positivos —empatía, sensibilidad y compromiso—, aunque acompañados de inseguridad y desconocimiento teórico. Esta combinación sugiere que la disposición emocional hacia la

inclusión no siempre se traduce en acciones concretas, confirmando que el cambio educativo requiere tanto formación conceptual como desarrollo de competencias socioemocionales y pedagógicas.

En segundo lugar, las prácticas inclusivas evidencian avances parciales, especialmente en la aplicación de adaptaciones curriculares y metodológicas, mientras que la evaluación diferenciada y la vinculación con las familias permanecen rezagadas. La práctica inclusiva se sostiene principalmente en la iniciativa individual, lo que refleja la necesidad de fortalecer la coherencia institucional y el acompañamiento directivo.

Asimismo, la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos confirma que las actitudes y las prácticas se encuentran interrelacionadas: los docentes con creencias más sólidas y emociones positivas tienden a aplicar con mayor frecuencia estrategias inclusivas. No obstante, este vínculo se ve limitado por factores estructurales, como la falta de formación continua, recursos insuficientes y ausencia de liderazgo pedagógico sostenido.

Finalmente, se concluye que la institución analizada se encuentra en una etapa de transición hacia una cultura inclusiva, con avances significativos en la sensibilización del personal docente, pero con desafíos persistentes en la implementación sistemática de políticas y prácticas que garanticen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Recomendaciones

- Fortalecer la formación docente continua en educación inclusiva, priorizando la reflexión crítica, la autoeficacia profesional y la aplicación práctica de estrategias pedagógicas diversificadas.
- Consolidar el liderazgo pedagógico directivo, promoviendo espacios de acompañamiento, supervisión formativa y comunidades de aprendizaje entre docentes.
- Incorporar la evaluación inclusiva como componente transversal del currículo

institucional, diseñando instrumentos que valoren el progreso individual y las capacidades diversas del alumnado.

- Fomentar la participación activa de las familias y la comunidad mediante programas de sensibilización y corresponsabilidad educativa.
- Desarrollar una política institucional de inclusión, que articule cultura, política y práctica, garantizando sostenibilidad, recursos y evaluación continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology (pp. 798–844). Clark University Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bermúdez, M. M., & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), 1–12. https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2063

Bianco Rendón, A. (2024). *Conocimiento y actitudes de los docentes de educación inicial frente a la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en instituciones educativas del distrito de Pocollay, Tacna 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada de Tacna].

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Castro Palma, G. B., & Del Castillo Palacios, F. R. (2021). Actitud docente y educación inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. *Saber Discursivo*, 2(1), 10–20. https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/845

Chowdhury, A., Bari, E., Hossain, I., & Rahman, M. (2025). Accessibility of primary education facilities to students with disabilities: a study in the context of disasters in Jashore, Bangladesh. *Quality Education for All*, 2(1), 317–336. https://doi.org/10.1108/QEA-01-2024-0001

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011*). Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño y desarrollo de investigaciones mixtas* (2.ª ed.). Pearson.

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

Espinoza, M. A., Castañeda, C. A., & Ramírez, J. L. (2020). *Metodología cualitativa: Aplicaciones en investigación educativa*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8578.2008.00402.x

Gaillard, P., Boutanquoi, M., & Clémence, A. (2024). Student teachers' attitudes toward disability: The role of contact and training. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2209784

González, M., & Rivera, L. (2022). La transformación de actitudes docentes como eje de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 112–129. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100112

Guzmán, F., & Matus, S. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa en docentes chilenos:

Desafíos en la cultura escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(3), 67–82. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000300067

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación*(7.ª ed.). McGraw-Hill.

Ibáñez Gracia, T. (2020). Introducción a la psicología social. España: Editorial UOC.

Jaime Matos, L. C. (2021). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de un equipo SAANEE de la UGEL Huancayo, 2020* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica].

Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 423–475). McGraw-Hill.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.

Latorre-Cosculluela, C., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2024). Perceived barriers and needs of teachers in inclusive schools and their relationship with transformation processes. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2343061

León Quispe, K., Villafuerte Álvarez, C. A., Zapata Chiroque, J. E., Llanos Chuquipa, E. N., & Abarca Mora, V. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 49–61. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496

Marín, V., Sampedro, B., & Morales, M. (2025). Secondary education teacher's views on mixed reality in inclusive environments. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(1), 4. https://doi.org/10.1007/s44322-024-00023-8Muntaner, J.,

Bartomeu, B., & Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–21. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5

Nind, M. (2005). Inclusive education: Discourse and action. *British Educational Research Journal*, 31(2), 269–275. https://doi.org/10.1080/0141192052000340201

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (4.ª ed.). https://doi.org/10.1787/9789264304604-es

Palomino Condo, R., Sosa Hernández, G., & Tarco Sánchez, E. (2023). Revisión sistemática sobre actitudes docentes frente a la inclusión educativa. *Revista Científica de Investigación Educativa*, 10(2), 79–94. https://doi.org/10.35622/j.rci.2023.02.6

Peters, S. J. (2007). "Education for All?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108. https://doi.org/10.1177/10442073070180020601

Quispe Choque, R., Concha Abarca, L., & Quispe Choque, L. (2023). Actitudes y conocimientos del profesorado sobre educación inclusiva en Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(1), 45–58. https://doi.org/10.33539/peruedu.2023.12.1.377

Rodríguez, J., Jiménez, R., & López, P. (2020). Actitudes de los directivos frente a la inclusión educativa en Colombia: Un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 105–119. https://doi.org/10.17227/rce.num79-9245

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). Yale University Press.

Rosero-Calderón, O., Maldonado, V., & González, K. (2021). Actitudes de los docentes hacia estudiantes con discapacidad intelectual: Un estudio en instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.10

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self- Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development.* Open University Press.

Ware, L. (2003). Understanding disability and transforming schools. In T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 103– 120). Routledge.

Zee, M., Klassen, R., & Hanna, F. (2025). Navigating urban classrooms: The role of diversity-related stress and intentions to leave in preservice teachers' self- efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 160, 105018. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105018