



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA DETECTAR PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE SUS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82019 – “LA FLORIDA” - CAJAMARCA, 2025

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación -

Especialidad “Educación Primaria”

Presentado por:

Bachiller: Jhenny Medalí Medina Vásquez

Asesor:

M. Cs. Elmer Luis Pisco Goicochea

Cajamarca – Perú

2026

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador: Jhenny Medali Medina Vásquez
DNI: 73.77.5854
Escuela Profesional/Unidad UNC: Escuela Académico Profesional de Educación
2. Asesor: M. Cs. Elmer Luis Pisco Goicochea
Facultad/Unidad UNC: Facultad de Educación
3. Grado académico o título profesional
☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor
4. Tipo de Investigación:
☒ Tesis ☐ Trabajo de Investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA
DETECTAR PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE SUS ESTUDIANTES
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82019 - "LA FLORIDA" -
CAJAMARCA, 2025
6. Fecha de evaluación: 10 / 02 / 2026
7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (OURIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: 23 %
9. Código Documento: Oid: 3117:555342642
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 10 / 02 / 2026


Firma y/o Sello
Emisor Constancia
Nombres y Apellidos Elmer Luis Pisco Goicochea
DNI: 26714723

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

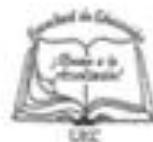
COPYRIGHT © 2026 by

JHENNY MEDALÍ MEDINA VÁSQUEZ

Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 4:45 pm horas del día 06 de febrero del 2026; se reunieron presencialmente en el ambiente 14-208 los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: M. Sc. Oscar Jaime Marín Rosell
2. Secretario: Mtra. Ana María Betzabé Arribasplata Lozano
3. Vocal: Dr. José Antonio Remsal Rodríguez
4. Asesor (a): M. Sc. Elmer Luis Roca Coicocha

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 "La Florida" - Cajamarca, 2025"

presentado por: Phenny Medali Medina Choque
 con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Educación Primaria

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (x) DESAPROBADO (), con el calificativo de:

Buena (15)
 (Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 5:45 pm horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 06 de febrero del 2026.

[Firma]
 Presidente

[Firma]
 Secretario

[Firma]
 Vocal

[Firma]
 Asesor

DEDICATORIA

Dedico con todo mi corazón esta tesis al Todopoderoso Dios y a mis padres, Leoncio Medina y Delelma Vásquez, por su amor, dedicación, comprensión y apoyo incondicional que me han brindado siempre. A mis hermanos Cristhian Jhoel y Diana Lisbeth, quienes fueron mi motivación en esta etapa de mi vida.

Jhenny Medalí Medina Vásquez

AGRADECIMIENTO

Agradezco al Todopoderoso, Dios, quien es el dador del conocimiento, por sus grandes bendiciones hacia mí. A mis padres, por su esfuerzo, por su amor, sus consejos, su motivación y apoyo incondicional. Y a cada una de las personas que han formado parte de esta etapa de mi vida, como el profesor Robert Chugden.

Al director, subdirector y plana docente de la Institución Educativa “La Florida” por su comprensión, apoyo y por permitirme realizar esta investigación en dicha Institución.

De igual forma, agradezco a mis docentes de la Universidad Nacional de Cajamarca, de la Facultad de Educación, por compartir sus conocimientos y ser mis guías en mi formación profesional.

Finalmente, agradezco a mi asesor el M. Cs. Elmer Luis Pisco Goicochea, por sus consejos, aportes, paciencia, motivación constante y exigencias a lo largo de esta investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1. Planteamiento del problema.....	3
2. Formulación del problema	4
2.1. Problema principal	4
2.2. Problemas derivados	4
3. Justificación de la investigación	4
3.1. Justificación teórica	4
3.2. Justificación práctica.....	5
3.3. Justificación metodológica.....	5
4. Delimitación de la investigación.....	5
4.1. Espacial	5
4.2. Temporal	6
5. Objetivos de la investigación	6
5.1. Objetivo general.....	6
5.2. Objetivos específicos	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
1. Antecedentes de la investigación	7
1.1. Antecedentes Internacionales.....	7
1.2. Antecedentes Nacionales	8
1.3. Antecedentes locales	8
2. Marco teórico	9
2.1. Fundamentación teórica de la variable	9
2.1.1 Teoría del comportamiento planificado	9
2.1.2 Teoría del modelo tripartito de la actitud.....	10
2.1.3 Teoría del modelo de respuesta a la intervención (RTI).....	11
2.1.4 Teoría de las competencias profesionales educativas	12

2.2.	Definición conceptual de la variable.....	12
2.2.1	Actitud del docente para detectar problemas de aprendizaje.....	12
2.3.	Dimensiones de la variable	13
2.3.1	Dimensión cognitiva	13
2.3.2	Dimensión afectiva	14
2.3.3	Dimensión conductual	14
3.	Definición de términos básicos.....	14
3.1.	Actitud docente	14
3.2.	Problemas de aprendizaje.	15
3.3.	Docente de educación primaria.....	15
	CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	16
1.	Breve caracterización y contextualización de la IE donde se realiza la investigación.	16
2.	Reseña histórica de la Institución Educativa	16
3.	Variable de investigación.....	18
4.	Matriz de operacionalización de variables.....	18
5.	Población y muestra.....	20
5.1.	Población.....	20
5.2.	Muestra	20
5.2.1.	Criterios de inclusión	21
5.2.2.	Criterios de exclusión	22
6.	Unidad de análisis	22
7.	Métodos.....	23
8.	Tipo de investigación.....	23
9.	Diseño de investigación	23
10.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	24
11.	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	25
12.	Validez y confiabilidad	25
12.1.	Validez del instrumento	26
12.2.	Confiabilidad del instrumento.....	26
	CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	28
1.	Resultados de la variable de estudio	28
1.1.	Análisis descriptivo de cada dimensión.....	28
1.1.1.	Dimensión Cognitiva	28
1.1.2.	Dimensión Afectiva	40
1.1.3.	Dimensión conductual	53

1.2.	Análisis descriptivo por dimensión.....	66
1.3.	Análisis global de la actitud docente	68
2.	Análisis y discusión de resultados	69
	CONCLUSIONES	72
	SUGERENCIAS	74
	REFERENCIAS.....	75
	APÉNDICES /ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de variables.....	19
Tabla 2 Estadísticas de fiabilidad.....	26
Tabla 3 Reconocimiento docente de señales tempranas de dificultades de aprendizaje.	28
Tabla 4 Capacidad para distinguir entre rezago escolar y problema de aprendizaje real.	29
Tabla 5 Identificación de rasgos de dislexia, discalculia y disgrafía en el aula.....	31
Tabla 6 Conocimiento de pautas para observar sistemáticamente el rendimiento académico.	32
Tabla 7 Dominio sobre los aspectos que deben registrarse en una ficha de observación.	33
Tabla 8 Reconocimiento del momento en que una dificultad requiere derivación profesional.....	34
Tabla 9 Conocimiento del protocolo institucional para derivación a psicología.	35
Tabla 10 Identificación de señales de problemas de atención y memoria en los estudiantes.....	36
Tabla 11 Conocimiento de estrategias iniciales de apoyo en lectura, escritura y matemáticas.....	38
Tabla 12 Valoración de la detección temprana como clave del progreso estudiantil. .	39
Tabla 13 Nivel de motivación para identificar problemas de aprendizaje.....	40
Tabla 14 Confianza del docente para comunicar dificultades a las familias.	42
Tabla 15 Valoración de la detección temprana como parte esencial del rol docente. .	43
Tabla 16 Empatía hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje.	44
Tabla 17 Percepción del respaldo institucional ante casos detectados.	45
Tabla 18 Importancia otorgada a la coordinación con las familias.....	47
Tabla 19 Actitud positiva ante casos que requieren seguimiento prolongado.	48
Tabla 20 Expectativas realistas sobre el progreso de estudiantes con dificultades.....	49
Tabla 21 Percepción de la detección como medio para mejorar la práctica docente...	50

Tabla 22 Disposición a capacitarse continuamente en detección de dificultades.	52
Tabla 23 Registro sistemático de errores de lectura en estudiantes con lentitud lectora.	53
Tabla 24 Aplicación de estrategias inmediatas ante dificultades lectoras.	54
Tabla 25 Comunicación y acuerdos con las familias ante casos detectados.....	56
Tabla 26 Aplicación de pruebas breves para precisar dificultades matemáticas.	57
Tabla 27 Adaptación y monitoreo de tareas matemáticas en estudiantes con errores persistentes.	59
Tabla 28 Uso de rutinas visuales y consignas cortas para mejorar la atención.....	60
Tabla 29 Registro de seguimiento del nivel de atención y avances del estudiante.....	61
Tabla 30 Coordinación con la psicóloga o especialista ante señales de alerta.....	63
Tabla 31 Participación en reuniones con familias y especialistas para el seguimiento.	64
Tabla 32 Reajuste de estrategias pedagógicas tras la detección de cada caso.	65
Tabla 33 Resumen de la dimensión cognitiva	67
Tabla 34 Resumen de la dimensión afectiva.....	67
Tabla 35 Resumen de la dimensión conductual.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Reconocimiento docente de señales tempranas de dificultades de aprendizaje.	28
Figura 2 Capacidad para distinguir entre rezago escolar y problema de aprendizaje real.	30
Figura 3 Identificación de rasgos de dislexia, discalculia y disgrafía en el aula.	31
Figura 4 Conocimiento de pautas para observar sistemáticamente el rendimiento académico.	32
Figura 5 Dominio sobre los aspectos que deben registrarse en una ficha de observación.	33
Figura 6 Reconocimiento del momento en que una dificultad requiere derivación profesional.....	34
Figura 7 Conocimiento del protocolo institucional para derivación a psicología.....	36
Figura 8 Identificación de señales de problemas de atención y memoria en los estudiantes.....	37
Figura 9 Conocimiento de estrategias iniciales de apoyo en lectura, escritura y matemáticas.....	38
Figura 10 Valoración de la detección temprana como clave del progreso estudiantil.	39
Figura 11 Nivel de motivación para identificar problemas de aprendizaje.	41
Figura 12 Confianza del docente para comunicar dificultades a las familias.	42
Figura 13 Valoración de la detección temprana como parte esencial del rol docente.	43
Figura 14 Empatía hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje.	44
Figura 15 Percepción del respaldo institucional ante casos detectados.	46
Figura 16 Importancia otorgada a la coordinación con las familias.	47
Figura 17 Actitud positiva ante casos que requieren seguimiento prolongado.....	48
Figura 18 Expectativas realistas sobre el progreso de estudiantes con dificultades. ...	49
Figura 19 Percepción de la detección como medio para mejorar la práctica docente.	51
Figura 20 Disposición a capacitarse continuamente en detección de dificultades.....	52

Figura 21 Registro sistemático de errores de lectura en estudiantes con lentitud lectora.	53
Figura 22 Aplicación de estrategias inmediatas ante dificultades lectoras.	54
Figura 23 Comunicación y acuerdos con las familias ante casos detectados.	56
Figura 24 Aplicación de pruebas breves para precisar dificultades matemáticas.	57
Figura 25 Adaptación y monitoreo de tareas matemáticas en estudiantes con errores persistentes.	59
Figura 26 Uso de rutinas visuales y consignas cortas para mejorar la atención.	60
Figura 27 Registro de seguimiento del nivel de atención y avances del estudiante. ...	62
Figura 28 Coordinación con la psicóloga o especialista ante señales de alerta.	63
Figura 29 Participación en reuniones con familias y especialistas para el seguimiento.	64
Figura 30 Reajuste de estrategias pedagógicas tras la detección de cada caso.	66

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la actitud que poseen los docentes de primaria para detectar problemas de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 – “La Florida”- Cajamarca, durante el año 2025. Reconociendo el rol central que cumplen los docentes como primeros observadores de las señales de alerta en el rendimiento escolar, la presente investigación analiza dicha actitud a partir de tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Para el desarrollo del estudio se empleó un cuestionario de 30 ítems, cuya validez fue determinada mediante juicio de expertos y cuya confiabilidad alcanzó un nivel excelente ($\alpha = 0,957$), conforme al procesamiento de datos realizado en el software SPSS. La población analizada estuvo conformada por 42 docentes de educación primaria. El análisis descriptivo permitió identificar una tendencia general favorable en las actitudes docentes evaluadas. El estudio de la dimensión cognitiva permitió constatar que los docentes cuentan con saberes sólidos respecto a la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, así como sobre las estrategias de apoyo más pertinentes que pueden implementarse en las primeras etapas de intervención. Respecto al aspecto afectivo, los resultados mostraron una actitud favorable, manifestada en elevados niveles de motivación, empatía y en la valoración del trabajo articulado con las familias. En este marco, los resultados constituyen un insumo relevante para orientar procesos de formación continua y acompañamiento pedagógico, orientados a fortalecer una atención oportuna y efectiva a los estudiantes.

Palabras clave: actitud docente, detección temprana, dificultades de aprendizaje, educación primaria, intervención pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to determine the attitudes of primary school teachers toward detecting learning difficulties in students at Educational Institution No. 82019 – “La Florida” – Cajamarca, during the year 2025. Recognizing the central role of teachers as the first observers of warning signs in academic performance, this research analyzes these attitudes based on three dimensions: cognitive, affective, and behavioral. A 30-item questionnaire was used for the study. Its validity was determined through expert judgment, and its reliability reached an excellent level ($\alpha = 0,957$), according to data processing performed using SPSS software. The study population consisted of 42 primary school teachers. The descriptive analysis revealed a generally favorable trend in the teachers' attitudes. The study of the cognitive dimension confirmed that teachers possess solid knowledge regarding the early identification of learning difficulties, as well as the most appropriate support strategies that can be implemented in the initial stages of intervention. Regarding the affective aspect, the results showed a positive attitude, manifested in high levels of motivation, empathy, and appreciation for collaborative work with families. In this context, the results constitute a relevant input for guiding ongoing professional development and pedagogical support processes aimed at strengthening timely and effective student support.

Keywords: teacher attitude, early detection, learning difficulties, primary education, pedagogical intervention.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la detección temprana de las dificultades de aprendizaje se ha convertido en un componente esencial para asegurar el adecuado progreso académico de los estudiantes. La evidencia científica señala que cuanto antes se identifiquen estos indicadores, mayores serán las posibilidades de implementar estrategias de apoyo oportunas y efectivas que reduzcan el rezago escolar y potencien el desarrollo integral del estudiante.

En este escenario, la actitud docente —comprendida desde las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual— condiciona de manera decisiva la respuesta institucional frente a los estudiantes que presentan dislexia, discalculia, disgrafía, dificultades atencionales, entre otras. Por ello, evaluar dichas actitudes se convierte en un insumo indispensable para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la actitud que poseen los docentes de primaria para detectar problemas de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 – “La Florida”- Cajamarca, durante el año 2025. Luego se aplicó una encuesta tal fin que estuvo validado por expertos y con un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,957.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo I, denominado El problema de investigación, presenta el planteamiento y formulación del problema, la justificación, los objetivos y la delimitación del estudio. El Capítulo II, correspondiente al Marco teórico, desarrolla los antecedentes internacionales, nacionales y locales, así como la fundamentación teórica de la variable, las teorías que la sustentan, la definición conceptual y las dimensiones de la actitud docente. El Capítulo III es el Marco metodológico y El Capítulo IV, son los Resultados y la discusión.

Finalmente, se exponen las conclusiones y sugerencias, las cuales sintetizan los principales hallazgos de la investigación y proponen orientaciones para el fortalecimiento de la práctica docente y la mejora de los procesos de detección temprana de los problemas de aprendizaje, contribuyendo así a una educación primaria más inclusiva y de calidad.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

Hoy en día, ser docente implica contar con un conjunto de habilidades profesionales que permitan enfrentar de manera efectiva los retos del entorno educativo. Un aspecto importante es la capacidad de detectar a tiempo los problemas de aprendizaje. Según Tobón & Rial (2015) las competencias profesionales en educación se configuran como acciones integrales que combinan conocimientos, valores y prácticas, todo ello fundamentado en un compromiso ético y la búsqueda de la mejora continua. En este contexto, una de las funciones esenciales del docente es identificar de manera temprana las señales de alerta en el aprendizaje de sus estudiantes que es crucial para implementar estrategias pedagógicas efectivas o para referir a los casos a profesionales especializados (Rodríguez et al., 2020).

UNESCO (2025) a nivel internacional señala que el aprendizaje está estrechamente vinculada a las competencias de los docentes.

En el contexto peruano adquiere relevancia por su diversidad que exige que los docentes no solo dispongan de conocimientos técnicos sino de actitudes y prácticas pedagógicas que favorezcan una educación inclusiva (MINEDU, 2019).

La región Cajamarca y sobre todo en la Institución Educativa N.º 82019 La Florida resalta la necesidad que los docentes de educación primaria tengan la capacidad de identificar oportunamente dificultades de aprendizaje en sus estudiantes. No obstante, persiste la interrogante respecto a si los docentes cuentan con las actitudes necesarias —expresadas en el conocimiento, la disposición emocional y la acción

profesional— para desempeñar esta función de forma efectiva. Por lo tanto, surge la necesidad de investigar las actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje en sus estudiantes, con el fin de que los hallazgos ayuden a identificar tantas fortalezas como áreas de mejora, y así guiar estrategias formativas que fomenten una educación más equitativa, inclusiva y oportuna.

2. Formulación del problema

2.1. Problema principal

¿Cuáles son las actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje en sus estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 - “La Florida” - Cajamarca, en el año 2025?

2.2. Problemas derivados

- ¿Qué conocimientos poseen los docentes de educación primaria sobre los problemas de aprendizaje en sus estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 - “La Florida” - Cajamarca, en el año 2025?
- ¿Qué nivel de disposición emocional (actitud afectiva) manifiestan los docentes frente a la detección de problemas de aprendizaje en sus estudiantes?
- ¿Qué tipo de acciones pedagógicas o derivaciones aplican los docentes cuando identifican posibles problemas de aprendizaje en el aula?

3. Justificación de la investigación

3.1. Justificación teórica

La investigación resulta relevante en el plano teórico porque busca aportar a la comprensión de las actitudes docentes en relación con la detección de problemas de

aprendizaje desde un enfoque multidimensional, integrando el modelo de los tres componentes de la actitud (Rosenberg & Hovland, 1960), la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991) y el modelo de respuesta de intervención (RTI) a fin de generar bases conceptuales actualizada sobre el rol docente en contextos inclusivos.

3.2. Justificación práctica

En el ámbito práctico, el estudio permitió visibilizar las fortalezas y limitaciones de los profesores de la Institución Educativa N.º 82019 – La Florida para identificar y actuar ante dificultades de aprendizaje que puede contribuir al diseño de estrategias formativas y pedagógicas orientadas a la mejora de la práctica docente y a la atención oportuna de estudiantes con necesidades específicas, favoreciendo una educación más equitativa e inclusiva (UNESCO, 2025).

3.3. Justificación metodológica

La investigación cuantitativa desde una perspectiva metodológica ofreció un diseño estructurado que permite recolectar y analizar datos confiables sobre actitudes docentes, utilizando variables claramente operacionalizadas y un enfoque basado en evidencias, lo que fortalece la rigurosidad del estudio y la posibilidad de replicarlo en otras instituciones con características similares (Hernández, Fernández & Baptista, 2021).

4. Delimitación de la investigación

4.1. Espacial

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa N° 82019 - La Florida - Cajamarca de Educación Básica Regular de nivel primaria que fue el espacio específico

donde se analizó la capacidad de los docentes para detectar problemas de aprendizaje en los estudiantes.

4.2. Temporal

El estudio se llevó a cabo durante el año académico 2025, específicamente entre los meses de julio a noviembre donde se recogió la información mediante instrumentos aplicados a los docentes.

5. Objetivos de la investigación

5.1. Objetivo general

Determinar la actitud que poseen los docentes de primaria para detectar problemas de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 – “La Florida”- Cajamarca, durante el año 2025.

5.2. Objetivos específicos

- Describir los conocimientos que poseen los docentes de primaria para detectar dificultades para seguir instrucciones en los estudiantes.
- Analizar la disposición emocional (actitud afectiva) de los docentes de primaria para detectar problemas de aprendizaje de los estudiantes.
- Describir las acciones pedagógicas o derivaciones que aplican los docentes cuando identifican posibles problemas de aprendizaje en el aula.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

1.1. Antecedentes Internacionales

Sahli et al (2021) realizaron la investigación: *Una comparación de las actitudes, preocupaciones, autoeficacia e intenciones de enseñar en aulas inclusivas de profesores de secundaria australianos y suizos: ¿importa el contexto? un estudio comparativo entre docentes de secundaria en Australia y Suiza con el objetivo de analizar sus actitudes, preocupaciones, autoeficacia e intención de enseñar en aulas inclusivas*. La muestra incluyó más de 300 docentes y los resultados revelaron que aquellos con mayor formación específica en inclusión presentaban niveles más altos de autoeficacia y actitudes favorables hacia la atención de la diversidad. Se concluyó que las diferencias contextuales y el apoyo institucional inciden significativamente en las prácticas docentes inclusivas.

Gaviláñez et al. (2024) en su investigación: *las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en Ecuador*, mediante una encuesta aplicada a 76 profesores de educación básica y media. El objetivo fue determinar la disposición actitudinal del profesorado y su nivel de preparación. Los hallazgos indicaron que, aunque el 68.4 % manifestó actitudes positivas hacia la inclusión, más del 59 % no se sentía suficientemente preparado para atender a estudiantes con necesidades especiales. Se concluyó que la actitud docente debe complementarse con formación y recursos adecuados para lograr una práctica efectiva.

1.2. Antecedentes Nacionales

Quispe et al. (2023) desarrolló una revisión sistemática bajo el título *La actitud docente hacia la educación inclusiva en el Perú*, para analizar las tendencias existentes y vacíos presentes en la formación docente. Los autores identificaron que aunque predominen actitudes favorables sobre la educación inclusiva. No siempre se encuentran respaldadas por estrategias metodológicas adecuadas. En ese sentido, el estudio concluye que una disposición positiva por parte del docente resulta insuficiente si no va acompañada de procesos de capacitación especializada y soporte institucional que permita consolidar prácticas inclusivas efectivas.

Mamani (2023) en sus tesis *Actitudes docentes y el conocimiento de la educación inclusiva en los estudiantes con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas del distrito de Espinar, 2021*, de la región de Cusco donde participaron 142 docentes de primaria. La investigación analizó la relación existente entre actitud docente y nivel de conocimiento sobre educación inclusiva. En la aplicación de encuestas estructuradas donde los resultados evidenciaron una correlación positiva alta entre ambas variables ($\rho = 0,758$; $p < 0,001$), donde se afirmó que los docentes con mayor conocimiento en educación inclusiva tienden a manifestar actitudes más favorables hacia la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se concluyó que la formación teórica es clave para fortalecer la disposición docente.

1.3. Antecedentes locales

Huaccha (2014), en una tesis: *Actitudes del docente hacia la enseñanza de la matemática y el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria del distrito de Cajamarca* desarrollada en la Universidad Nacional de Cajamarca,

estudió la relación entre las actitudes docentes hacia la enseñanza de la matemática y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria del distrito de Cajamarca. A partir del análisis de 240 docentes de contextos urbanos y rurales sobre actitudes: cognitivo, afectivo y conativo y el rendimiento académico fueron de baja intensidad, con una correlación de $r = 0,371$ y concluye la investigación mencionando que no genera por sí sola un impacto significativo en los aprendizajes, si no se encuentra respaldada por prácticas pedagógicas efectivas y condiciones contextuales adecuadas.

2. Marco teórico

2.1. Fundamentación teórica de la variable

La actitud docente frente a la detección de problemas de aprendizaje constituye una variable muy importante dentro del quehacer educativo cuyo análisis se sustenta en diversas teorías. Estas teorías permiten explicar cómo se conforman las disposiciones internas del docente (creencias, emociones y conductas) y cómo estas influyen en su capacidad para identificar de manera oportuna las dificultades de aprendizaje en el aula. A continuación, se describen los principales enfoques teóricos que respaldan la presente investigación.

2.1.1 *Teoría del comportamiento planificado*

La Teoría del Comportamiento Planificado Ajzen (1991) sostiene que la intención de realizar una conducta depende de tres factores principales: la actitud hacia el comportamiento, las normas subjetivas y el control conductual percibido. En el contexto educativo, esta teoría permite entender cómo las creencias del docente sobre

la detección de problemas de aprendizaje, la percepción de apoyo institucional y la confianza en su capacidad para intervenir, determinan su predisposición real a actuar.

Heitink et al (2015) refuerzan esta idea al demostrar que, en entornos escolares, el control percibido es el predictor más fuerte de la intención del docente para aplicar prácticas evaluativas. Por ello, una actitud favorable no es suficiente; debe acompañarse de condiciones estructurales y de formación continua que refuercen la eficacia percibida del docente.

La Teoría del Comportamiento Planificado resulta fundamental para la presente investigación, ya que permite explicar por qué los docentes, aun contando con conocimientos sobre problemas de aprendizaje, pueden o no actuar oportunamente frente a su detección. Esta teoría sustenta la necesidad de analizar la actitud docente no solo desde el conocimiento, sino también desde la percepción de control y la disposición real a intervenir, aspectos que se reflejan directamente en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual evaluadas en el estudio.

2.1.2 Teoría del modelo tripartito de la actitud

El modelo tripartito de Rosenberg y Hovland (1960) plantea que la actitud está compuesta por tres dimensiones: cognitiva (conocimientos y creencias), afectiva (emociones y valoraciones) y conductual (tendencias a actuar). Esta teoría ha tenido gran relevancia dentro del análisis de las actitudes en el campo educativo porque permite examinar aspectos cognitivos asociados a los docentes conocen sino a sus dimensiones emocionales y conductuales que influyen en su actuación frente a situaciones pedagógicas de mayor complejidad.

El modelo tripartito de la actitud constituye un referente teórico fundamental para el desarrollo de la investigación, en tanto orienta de manera directa la operacionalización de la variable. Desde este enfoque se organizó el instrumento de recolección de datos en tres dimensiones: cognitivo, afectivo y conductual.

2.1.3 Teoría del modelo de respuesta a la intervención (RTI)

El modelo RTI (Response to Intervention) constituye una estrategia pedagógica centrada en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje a través de niveles progresivos de intervención (nivel 1, 2 y 3). Según Gersten et al. (2008) y Swanson et al. (2007), este enfoque requiere que el docente participe activamente en el monitoreo constante del rendimiento de sus estudiantes y en la aplicación de estrategias adaptadas a las necesidades detectadas.

El modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) muestra al docente como un actor clave en los procesos de observación sistemática, intervención pedagógica y derivación de los casos. El modelo sustenta que el docente la disposición del docente para asumir una actitud activa, responsable y ética frente al aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido no solo refuerza el componente conductual de la actitud docente. La incorporación del modelo RTI resulta pertinente para la presente investigación, en la medida en que sustenta la detección temprana como una práctica organizada, continua y progresiva dentro del aula. Este enfoque permite comprender que la actitud del docente cumple un rol determinante que se materializan en acciones de observación, seguimiento y derivación, aspectos que forman parte del análisis desarrollado en el estudio. Asimismo, el RTI refuerza la necesidad de que el docente adopte un enfoque preventivo y participativo frente a las dificultades de aprendizaje.

2.1.4 *Teoría de las competencias profesionales educativas*

Tobón (2015) propone que las competencias profesionales docentes son actuaciones integrales que permiten identificar, interpretar y resolver problemas educativos con idoneidad, compromiso ético y mejora continua. Estas competencias implican la articulación del saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, elementos indispensables para un ejercicio profesional ético y eficaz.

La detección de problemas de aprendizaje no se concibe únicamente como un proceso de carácter técnico o cognitivo sino como una labor que involucra un compromiso ético y emocional. El docente competente no se limita a identificar las dificultades, sino que interviene con sensibilidad, responsabilidad y criterio pedagógico.

2.2. Definición conceptual de la variable

2.2.1 *Actitud del docente para detectar problemas de aprendizaje*

La actitud de los docentes para detectar problemas de aprendizaje se define como la disposición interna, consciente o inconsciente, que orienta las respuestas cognitivas, emocionales y conductuales del docente ante situaciones relacionadas con la identificación temprana de dificultades de aprendizaje en sus estudiantes. Esta disposición condiciona la forma en que el docente percibe, valora y actúa frente a las señales de alerta que pueden evidenciar un problema de aprendizaje (Tobón, 2015).

Desde una perspectiva psicológica y educativa la actitud docente no se reduce al dominio de conocimientos técnicos sobre los problemas de aprendizaje sino que incorpora las creencias personales, emociones vinculadas a la enseñanza y disposición

efectiva para intervenir pedagógicamente. Un docente con una actitud favorable suele mostrar interés por la observación de sus estudiantes su reflexión de manera crítica sobre su práctica. Esta actitud incide directamente en las decisiones dentro del aula porque condiciona la adopción de estrategias de enseñanza diferenciadas por el seguimiento individualizado de los estudiantes o la derivación oportuna a las áreas psicológicas correspondientes a la institución educativa para afrontar con más facilidad. En este sentido, la actitud del docente para identificar problemas de aprendizaje constituye un factor clave para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y preventivas que favorezcan una detección temprana, oportuna y ética en la educación primaria.

2.3. Dimensiones de la variable

2.3.1 *Dimensión cognitiva*

La dimensión cognitiva de la actitud hace referencia al conjunto de creencias, ideas, conocimientos o percepciones que una persona tiene respecto a un objeto actitudinal. En el contexto de esta investigación, esta dimensión comprende el conocimiento que el docente tiene sobre los problemas de aprendizaje: sus características, manifestaciones, tipos y posibles formas de abordaje pedagógico.

Según Rosenberg y Hovland (1960), esta dimensión permite al sujeto interpretar el entorno y elaborar juicios que condicionan su predisposición a actuar. Un docente que posee información precisa sobre los signos tempranos de dificultades de aprendizaje podrá identificarlos con mayor efectividad, lo que incrementa la probabilidad de una respuesta oportuna y pertinente.

2.3.2 Dimensión afectiva

Según Rosenberg y Hovland (1960) la dimensión afectiva se relaciona con los sentimientos, emociones y valoraciones que el individuo experimenta hacia el objeto actitudinal. En este caso, se refiere a las emociones que despiertan en el docente los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Estas emociones pueden incluir empatía, preocupación, frustración o compromiso, y su valencia (positiva o negativa) influye directamente en la disposición del docente para actuar.

2.3.3 Dimensión conductual

La dimensión conductual se refiere a la intención o predisposición a actuar de cierta forma en función de lo que se piensa y se siente. En el caso del docente, esta dimensión se expresa en acciones concretas como la observación sistemática, la aplicación de estrategias de intervención, el registro de evidencias y la derivación oportuna a profesionales especializados. Una actitud conductual favorable se evidencia en prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión y el apoyo, así como en la iniciativa del docente para buscar soluciones cuando identifica señales de dificultades. Esta dimensión es observable y medible a través de las prácticas reales o declaradas del docente. El componente conductual de la actitud representa la tendencia del sujeto a actuar de manera consistente con sus creencias y emociones frente al objeto de actitud (Ajzen, 1991).

3. Definición de términos básicos

3.1. Actitud docente

Es la predisposición o disposición interna del docente que se manifiesta a través de sus pensamientos, emociones y comportamientos frente a situaciones educativas

concretas. Comprende tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y conductual (Rosenberg & Hovland, 1960; Ajzen, 1991).

3.2. Problemas de aprendizaje.

Dificultades de carácter persistente que se presenta en la labor educativa que tienen algunos estudiantes para enfrentar los que hacer educativos como: lectura, escritura o el aprendizaje de matemáticas. Se expliquen por la presencia de una discapacidad sensorial o intelectual donde dichas dificultades pueden estar asociadas a factores: neurobiológico, emocional o pedagógico (Swanson et al., 2007).

3.3. Docente de educación primaria.

Profesional responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de niños en la etapa escolar básica (6 a 12 años), encargado de fomentar competencias cognitivas, sociales y afectivas en el aula. En el Perú, su labor está regulada por el Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2019).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Breve caracterización y contextualización de la IE donde se realiza la investigación.

La Institución Educativa N° 82019 – La Florida se ubica en el distrito, provincia y región de Cajamarca. Es una institución pública de educación básica regular que atiende el nivel primario, brindando servicios educativos a una población diversa, mayoritariamente proveniente de familias rurales y de bajos recursos económicos. Cuenta con seis grados de primaria, cada uno subdividido hasta en siete secciones lo cual refleja una alta densidad estudiantil. En su plana docente se encuentran profesionales titulados, en su mayoría con formación pedagógica en educación primaria, aunque con distintos niveles de experiencia y formación continua. La institución está dirigida por un equipo de gestión compuesto por un director, dos subdirectores y una psicóloga institucional, quienes supervisan los procesos pedagógicos y de convivencia.

2. Reseña histórica de la Institución Educativa

La Institución Educativa N.º 82019 “La Florida” fue creada el 15 de abril de 1965 mediante la Resolución Ministerial N.º 1294, inicialmente con la denominación de Escuela Primaria de Varones N.º 1273. Su primer director fue el profesor Juan Cerna Céspedes. En sus inicios, la institución brindó servicio educativo a la comunidad en un local alquilado, de propiedad del señor Pelayo Salazar Vargas, ubicado en el jirón Salaverry del barrio La Florida, en la ciudad de Cajamarca, provincia y región del mismo nombre.

En el año 1968, la institución se trasladó a un local propio, situado en el jirón Quiñones N.º 107 del barrio Miraflores. Posteriormente, la entonces Zona de Educación N.º 12 dispuso el cambio de numeración de la institución educativa, adoptando la denominación actual de I.E. N.º 82019. Asimismo, se autorizó que el servicio educativo se brindara a estudiantes de ambos sexos.

En mayo de 1981, la plana docente manifestó la necesidad de contar con una infraestructura más adecuada, iniciándose las gestiones para la donación de un terreno con ambientes amplios, ubicado en la avenida Atahualpa N.º 200, propiedad de la Empresa Minera Michiquillay. Estas gestiones se formalizaron a través de la Resolución Suprema N.º 049-81 que permitió que la institución iniciara el uso del local a partir del 28 de agosto de 1981. Desde entonces, dicho espacio ha sido objeto de procesos progresivos de construcción y ampliación de infraestructura, desarrollados en distintas etapas por los sucesivos gobiernos en coordinación con las autoridades educativas y apoyo de la Asociación de Padres de Familia, así como mediante el uso de recursos propios de la institución.

Mediante la Resolución Directoral Regional N.º 5972, de fecha 18 de diciembre de 2015, se autorizó la ampliación del servicio educativo mixto del nivel secundario en la I.E. N.º 82019, iniciando su funcionamiento en el año 2016 con la apertura de seis secciones de primer grado en el turno tarde.

Actualmente, esta prestigiosa institución educativa tiene como director al profesor Segundo Rogelio Ayala Salazar, y como subdirectores a los profesores Gilmer Alejandro Cachi Minchan, Yolanda Elsa Arana Álvarez y Martha Elizabeth Mendoza Muñoz. En el nivel primario laboran 49 docentes y 8 trabajadores administrativos, quienes atienden a una población de aproximadamente 1 350 estudiantes. En el nivel

secundario, que funciona en el turno tarde, laboran 43 docentes, una subdirectora, tres auxiliares de educación y nueve trabajadores administrativos, quienes atienden a 930 estudiantes.

3. Variable de investigación

Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje.

4. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS
Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje	Es la predisposición aprendida que manifiestan los docentes frente a la detección de problemas de aprendizaje en sus estudiantes, compuesta por componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Rosenberg & Hovland, 1960; Ajzen, 1991).	La actitud de los docentes de educación primaria frente a la detección de problemas de aprendizaje se operacionaliza mediante una encuesta estructurada que explora en ítems organizados por dimensiones.	Cognitiva	✓ Conocimiento sobre tipos de problemas de aprendizaje. ✓ Identificación de señales de alerta. ✓ Estrategias de detección utilizadas	<i>Técnica:</i> Encuesta <i>Instrumento:</i> Cuestionario
			Afectiva	✓ Valoración de la detección temprana. ✓ Interés por atender estas dificultades. ✓ Percepción de su rol como identificador.	
			Conductual	✓ Aplicación de acciones pedagógicas para detectar. ✓ Registro y seguimiento de casos. ✓ Derivación a especialistas.	

5. Población y muestra

5.1. Población

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con ciertas especificaciones” (p. 174). En el presente estudio, la población está conformada por el total de profesionales docentes de la Institución Educativa N.º 82019 - “La Florida” de Cajamarca en el año 2025. Esta población incluye a 46 profesionales, compuestos por 42 docentes de aula de Educación Primaria, 2 subdirectores, 1 director y 1 psicóloga institucional. Todos forman parte del equipo pedagógico que influye directa o indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

N.º	Nivel o cargo	Cantidad de secciones	N.º de grados / Cargos	Total de personas
1	Docentes de 1.º grado	7	1	7
2	Docentes de 2.º grado	7	1	7
3	Docentes de 3.º grado	7	1	7
4	Docentes de 4.º grado	7	1	7
5	Docentes de 5.º grado	7	1	7
6	Docentes de 6.º grado	7	1	7
7	Subdirectores	—	2 cargos	2
8	Director	—	1 cargo	1
9	Psicóloga	—	1 cargo	1
Total general				46

5.2. Muestra

De acuerdo Hernández, Fernández y Baptista (2014), una muestra es “un subconjunto de elementos pertenecientes a un grupo poblacional, seleccionado de manera que represente las características de dicha población” (p. 175). En este estudio,

la muestra está compuesta únicamente por los 42 docentes de aula de educación primaria, distribuidos en los seis grados (de 1.º a 6.º), con siete secciones por grado (A-G). Se empleará un muestreo censal, dado que se aplicará el instrumento a todos los docentes de aula de la institución, excluyendo a los directivos y psicóloga por no tener asignaturas ni grupos de estudiantes a cargo directamente.

N.º	Grado	Total secciones	de Docentes por grado	Total docentes
1	1.º primaria	7 (A-G)	7	7
2	2.º primaria	7 (A-G)	7	7
3	3.º primaria	7 (A-G)	7	7
4	4.º primaria	7 (A-G)	7	7
5	5.º primaria	7 (A-G)	7	7
6	6.º primaria	7 (A-G)	7	7
Total				42

5.2.1. Criterios de inclusión

- ✓ Docentes nombrados o contratados de educación primaria que, durante el año 2025, tengan a su cargo un aula en cualquiera de los seis grados (de 1.º a 6.º) de la Institución Educativa N.º 82019 - “La Florida”.
- ✓ Docentes con al menos seis meses de experiencia laboral en la institución, a fin de asegurar que conozcan el entorno educativo y la dinámica de aprendizaje de sus estudiantes.
- ✓ Profesores que acepten voluntariamente participar en el estudio y firmen el consentimiento informado, de acuerdo con las pautas éticas de la investigación educativa.

5.2.2. Criterios de exclusión

- ✓ Directivos (director y subdirectores) y personal de apoyo (psicóloga), ya que no tienen asignada una sección específica ni desarrollan funciones directas de enseñanza en el aula.
- ✓ Docentes en licencia prolongada, comisión de servicios o cualquier situación administrativa que impida su participación activa en la institución durante el periodo de recolección de datos.
- ✓ Docentes que no deseen participar o no entreguen el consentimiento informado firmado.

6. Unidad de análisis

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la unidad de análisis es el conjunto de elementos o individuos sobre los cuales se recolectará y analizará la información con el propósito de responder a los objetivos de investigación. En el presente estudio, la unidad de análisis está constituida por los docentes de educación primaria de la Institución Educativa N° 82019 - “La Florida” del distrito de Cajamarca, durante el año 2025.

Cada docente representa una unidad individual que será evaluada en relación con sus actitudes para detectar problemas de aprendizaje en los estudiantes. La elección de esta unidad responde a su función directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su rol clave en la observación continua del rendimiento y las dificultades académicas del alumnado.

7. Métodos

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a la recolección, análisis e interpretación de datos numéricos con el propósito de describir las actitudes de los docentes de educación primaria frente a la detección de problemas de aprendizaje. Hernández Sampieri, Collado y Lucio (2022), nos manifiesta que un enfoque cuantitativo se fundamenta propiamente en la recolección de datos medibles y describir fenómenos para establecer tendencias a partir de un análisis.

8. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básico, ya que tuvo como finalidad generar conocimiento científico sobre las actitudes de los docentes de educación primaria frente a la detección de problemas de aprendizaje, contribuyendo a la comprensión teórica de esta variable sin plantear una intervención directa ni la aplicación inmediata de soluciones en el contexto educativo.

Asimismo, el estudio se ubicó en el nivel descriptivo, dado que se centró en identificar, caracterizar y detallar las actitudes docentes en sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, tal como se manifiestan en la realidad estudiada. En este sentido, no se buscó establecer relaciones causales ni manipular variables, sino describir de manera objetiva el fenómeno investigado, en concordancia con el enfoque cuantitativo adoptado (Hernández, Collado y Lucio, 2022).

9. Diseño de investigación

El estudio adoptó un diseño no experimental porque no se realiza manipulación de variables, sino que solo se observa cómo se manifiestan en estado natural. Asimismo,

tiene un corte transversal, debido a que la recolección de información se lleva a cabo en un solo momento temporal. El alcance de la investigación es descriptivo porque recogerá de una variable seleccionada (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

$$M \rightarrow O$$

Donde:

M: Muestra

O: Observación de la muestra

10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación empleó la encuesta como técnica principal de recolección de datos, por ser adecuada para estudios cuantitativos que buscan recopilar información estandarizada de una muestra definida. La encuesta permite conocer, de forma objetiva y sistemática, las actitudes de los docentes de educación primaria respecto a la detección de problemas de aprendizaje en sus estudiantes.

Como instrumento, se utilizó un cuestionario estructurado, elaborado en función de la variable “actitudes de los docentes”, la cual ha sido operacionalizada en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, basadas en el modelo tripartito de la actitud (Rosenberg & Hovland, 1960). Este cuestionario será de respuesta cerrada con una escala ordinal de tipo Likert de cinco niveles: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5).

11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó conforme al enfoque cuantitativo, utilizando procedimientos estadísticos descriptivos. Una vez aplicada la encuesta, los datos obtenidos serán codificados, ordenados y digitados en el software Microsoft Excel 2019 y posteriormente analizados mediante el programa IBM SPSS Statistics 25, el cual permite una sistematización eficiente y precisa de la información.

Para el análisis se utilizarán medidas de estadística descriptiva, tales como:

- ✓ Frecuencias absolutas y relativas (%), para conocer la distribución de respuestas por cada ítem del cuestionario.
- ✓ Medidas de tendencia central, como el promedio (media aritmética), para identificar el nivel general de actitud de los docentes en cada dimensión (cognitiva, afectiva y conductual).
- ✓ Tablas y Figuras de barras, que permitirán una visualización clara de los resultados obtenidos.

Asimismo, se realizó el cálculo del alfa de Cronbach para determinar el nivel de confiabilidad del cuestionario aplicado, asegurando así la validez interna del instrumento utilizado. Los resultados serán interpretados con base en criterios estadísticos y pedagógicos, alineados con los objetivos de la investigación.

12. Validez y confiabilidad

El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos, y se aplicó una prueba piloto para estimar su confiabilidad mediante el coeficiente de alfa de Cronbach.

Para asegurar la calidad metodológica del instrumento aplicado, se evaluaron dos aspectos fundamentales: la validez y la confiabilidad.

12.1. Validez del instrumento

La validez de contenido del cuestionario fue determinada mediante el juicio de expertos, tal como recomiendan Hernández, Fernández y Baptista (2014) para estudios de enfoque cuantitativo. El instrumento fue revisado por especialistas en educación, psicología y metodología de la investigación, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia y claridad de cada ítem correspondiente a las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de la actitud docente.

Los expertos concluyeron que el instrumento presentaba adecuada claridad semántica, coherencia interna y correspondencia con la variable operacionalizada, por lo que se consideró válido para su aplicación en docentes de educación primaria (Ver Anexos)

12.2. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad del cuestionario se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado con el software IBM SPSS Statistics 25. Este coeficiente mide la consistencia interna de los ítems que conforman el instrumento.

Los resultados mostraron un alfa de Cronbach de:

Tabla 2
Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,957	30

Nota. Elaboración propia.

Este valor indica un nivel de confiabilidad excelente, según los criterios de George y Mallery (2003), quienes señalan que valores superiores a 0,9 representan una consistencia interna “muy alta”. Esto significa que los ítems del cuestionario miden de manera estable y coherente la actitud docente hacia la detección de dificultades de aprendizaje. En síntesis, el cuestionario utilizado en la investigación presenta validez adecuada y alta confiabilidad, respaldando la calidad técnica del proceso de recolección de datos.

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Resultados de la variable de estudio

1.1. Análisis descriptivo de cada dimensión

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario sobre *actitudes de los docentes de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje* en la Institución Educativa N.º 82019 – La Florida. La información se presenta siguiendo el orden establecido en la matriz de operacionalización, es decir, dimensión por dimensión, con el propósito de describir de manera clara y coherente el comportamiento de cada componente de la variable.

1.1.1. Dimensión Cognitiva

Tabla 3

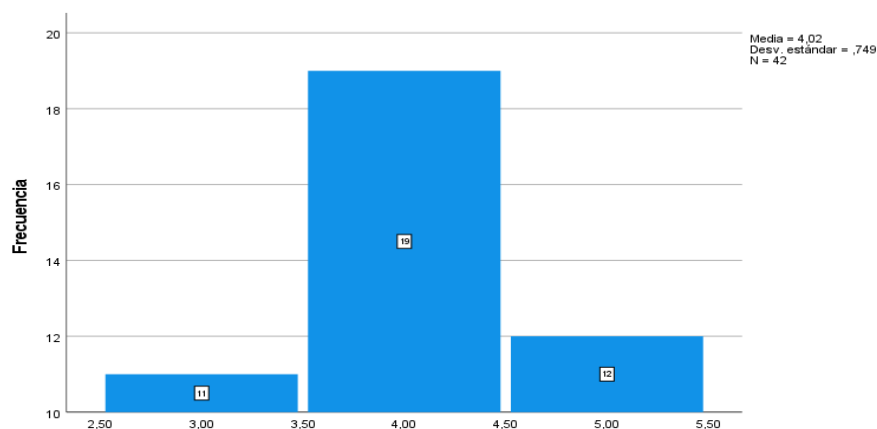
Reconocimiento docente de señales tempranas de dificultades de aprendizaje.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	12	26,2
Casi siempre	19	45,2
Siempre	12	28,6

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 1

Reconocimiento docente de señales tempranas de dificultades de aprendizaje.



Nota. Tabla N ° 03

Análisis:

Los resultados muestran que el 45,2 % de los docentes reportó que casi siempre reconoce señales tempranas de dificultades de aprendizaje en sus estudiantes, mientras que el 28,6 % indicó que siempre logra identificarlas. Asimismo, el 26,2 % mencionó que lo hace a veces, lo que evidencia variaciones en la claridad o sistematicidad con la que se observa este proceso en el aula.

La distribución general revela que más del 70 % de los docentes presenta una actitud favorable respecto al reconocimiento temprano de indicadores académicos o conductuales asociados a posibles dificultades de aprendizaje. Esto sugiere que el profesorado cuenta con un nivel considerable de sensibilidad y capacidad de observación para detectar señales iniciales, aspecto fundamental para intervenir oportunamente y derivar adecuadamente los casos que lo requieran.

Tabla 4

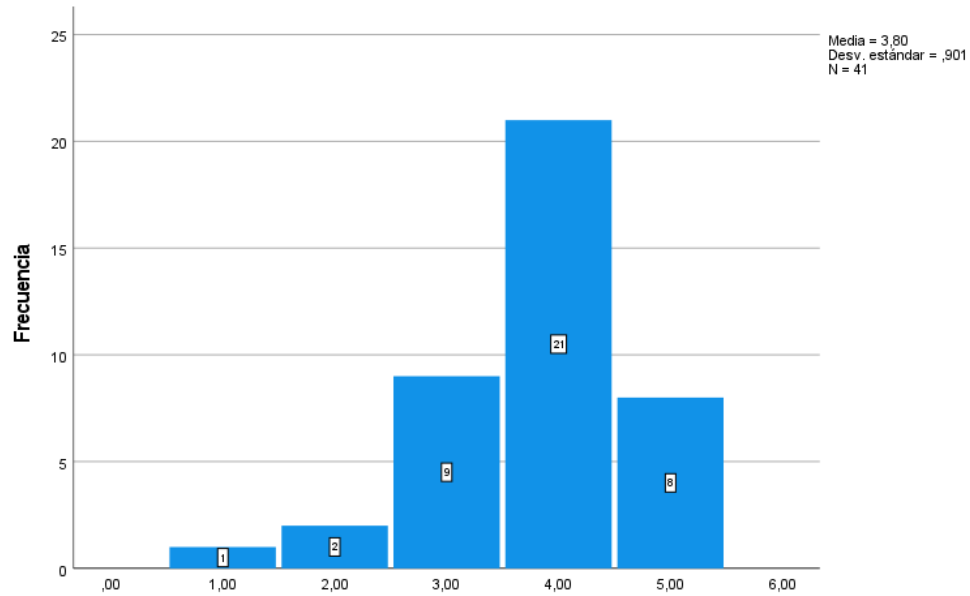
Capacidad para distinguir entre rezago escolar y problema de aprendizaje real.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4
Casi Nunca	2	4,8
A veces	9	21,4
Casi siempre	21	50,0
Siempre	8	19,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 2

Capacidad para distinguir entre rezago escolar y problema de aprendizaje real.



Nota. Tabla N° 04

Análisis:

Los resultados muestran que el 50,0 % de los docentes casi siempre desarrolla la acción evaluada, mientras que el 19,0 % indicó que siempre lo hace. Un 21,4 % reportó que la realiza a veces, mientras que porcentajes menores señalaron casi nunca (4,8 %) o nunca (2,4 %). En conjunto, más del 69 % de los participantes manifiesta una actitud favorable, ubicándose entre las categorías casi siempre y siempre.

Esto evidencia que la mayoría de los docentes aplican esta práctica con frecuencia, aunque aún existe un pequeño grupo que la ejecuta de manera limitada, lo cual sugiere la necesidad de reforzar la sistematicidad en su implementación para garantizar un desempeño más uniforme en la institución.

Tabla 5

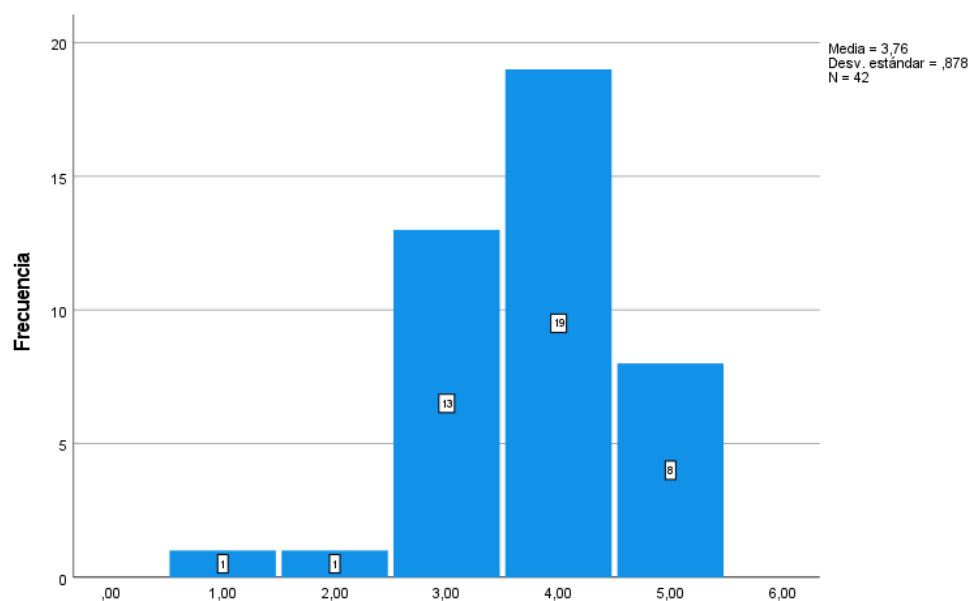
Identificación de rasgos de dislexia, discalculia y disgrafía en el aula.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4
Casi Nunca	1	2,4
A veces	13	31,0
Casi siempre	19	45,2
Siempre	8	19,0

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 3

Identificación de rasgos de dislexia, discalculia y disgrafía en el aula.



Nota. Tabla N° 05

Análisis:

Los resultados evidencian que 45,2 % de docentes manifiesta que casi siempre logra identificar en su aula rasgos vinculados a dificultades como la dislexia, la discalculia o la disgrafía. Mientras que un 19,0 % afirma hacerlo siempre. Por su parte 31,0 % señala que esta identificación se produce solo en algunas ocasiones, lo que pone de manifiesto que predomina una disposición favorable hacia el reconocimiento de estas manifestaciones, el proceso no se desarrolla con la misma regularidad en todos los casos.

En contraste, se registraron porcentajes reducidos de docentes que indicaron casi nunca 2,4 % o nunca 2,4 % que sugiere que solo una proporción mínima presenta mayores dificultades para identificar este tipo de problemas específicos de aprendizaje

Tabla 6

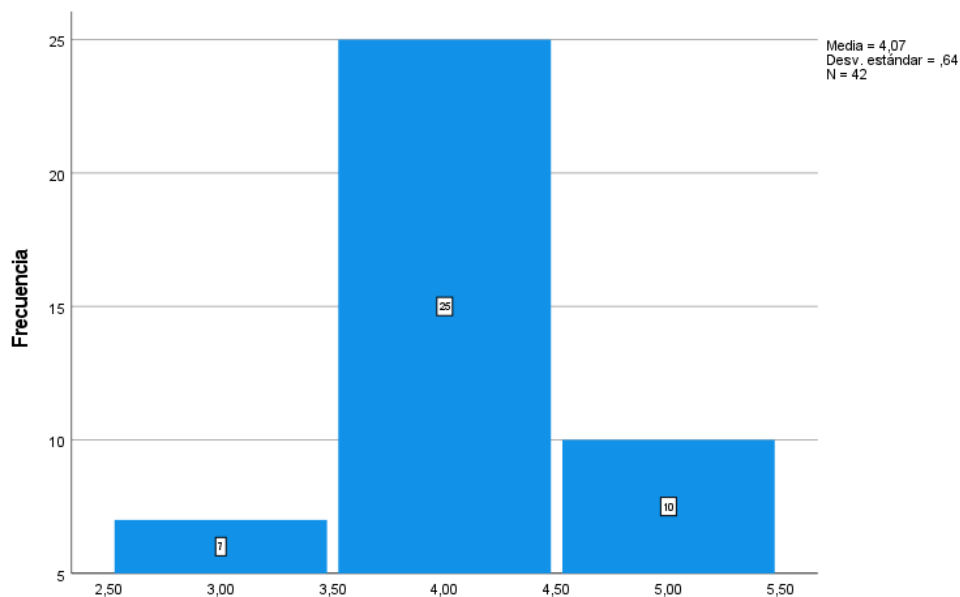
Conocimiento de pautas para observar sistemáticamente el rendimiento académico.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	7	16,7
Casi siempre	25	59,5
Siempre	10	23,8

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 4

Conocimiento de pautas para observar sistemáticamente el rendimiento académico.



Nota. Tabla N° 06

Análisis:

Los datos muestran que 59,5 % de docentes señalan que casi siempre conocen y utilizan pautas para la observación del rendimiento académico. Mientras que 23,8 % afirma aplicar de manera constante. En conjunto, ambos grupos concentran a más del 83% de los participantes que pone en evidencia un alto nivel de apropiación de criterios

técnicos vinculados a la observación pedagógica dentro de la institución. Por otro lado, el 16,7 % de los docentes indicó que recurre a estas pautas solo en algunas ocasiones, lo que sugiere la existencia de un grupo reducido que emplea de forma intermitente, sin que ello represente una situación preocupante

Tabla 7

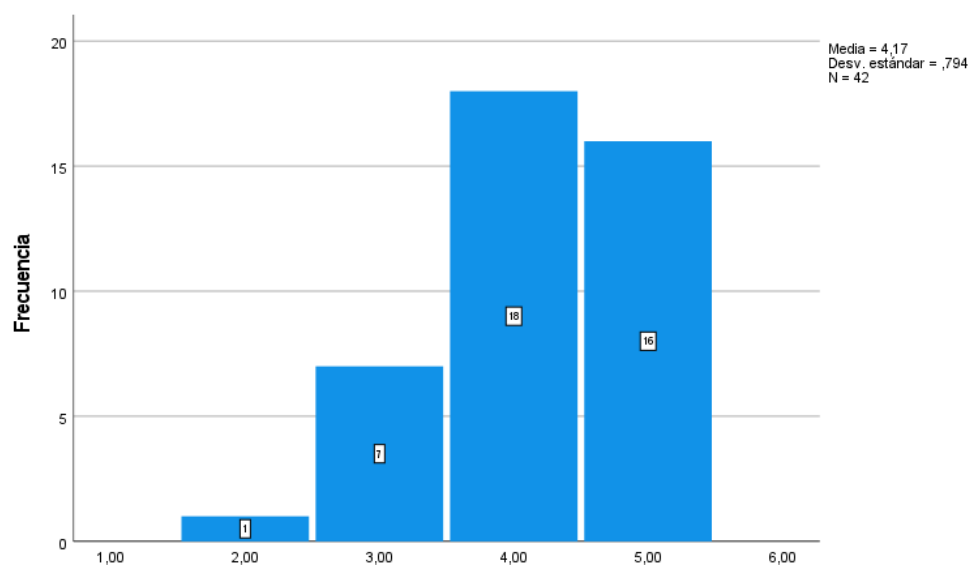
Dominio sobre los aspectos que deben registrarse en una ficha de observación.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	7	16,7%
Casi siempre	18	42,9%
Siempre	16	38,1%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 5

Dominio sobre los aspectos que deben registrarse en una ficha de observación.



Nota. Tabla N° 07

Análisis:

Un 42,9 % de docentes manifiesta que casi siempre domina aspectos que deben consignarse en una ficha de observación y un 38,1 % señala hacerlo de manera permanente es dos grupos son un 80 % de los participantes que evidencia

un manejo adecuado de criterios que orientan una buena observación pedagógica que da cuenta de un nivel elevado de preparación técnica para el registro de evidencias de aprendizaje de los estudiantes y solo un 16,7 % de docentes refiere que en algunas ocasiones logra dominar dichos aspectos que sugiere la necesidad de fortalecer la sistematicidad y precisión en este proceso para un grupo reducido. Y 2,4 % indicó que casi nunca los datos permiten afirmar que la mayoría de los docentes cuenta con un alto nivel de dominio.

Tabla 8

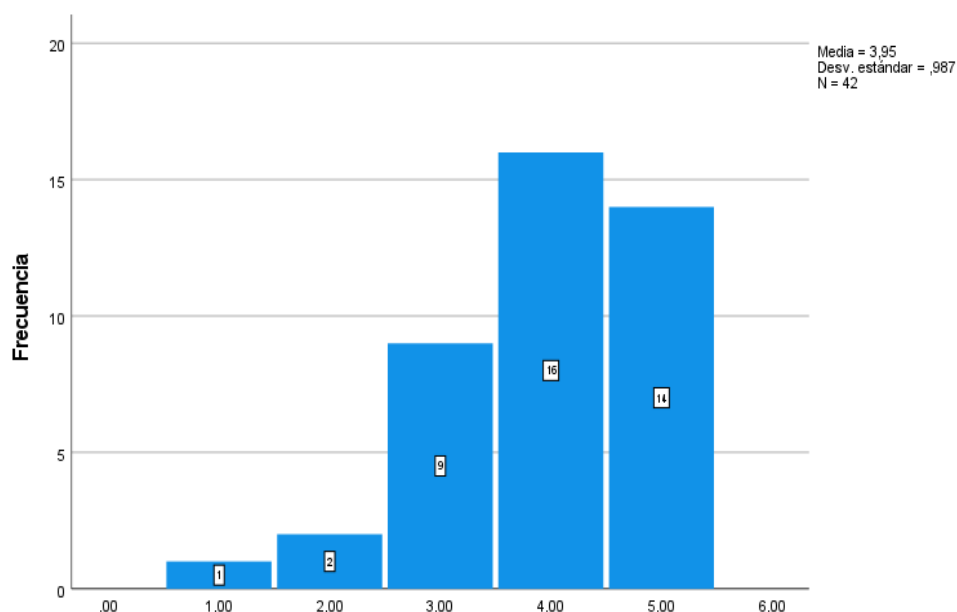
Reconocimiento del momento en que una dificultad requiere derivación profesional.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4%
Casi Nunca	2	4,8%
A veces	9	21,4%
Casi siempre	16	38,1%
Siempre	14	33,3%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 6

Reconocimiento del momento en que una dificultad requiere derivación profesional.



Nota. Tabla N° 08

Análisis:

Los resultados muestran que el 38,1 % de los docentes casi siempre reconoce cuándo una dificultad de aprendizaje requiere derivación a un profesional especializado, mientras que un 33,3 % indicó que siempre lo hace.

En conjunto, más del 71 % de los participantes demuestra una actitud favorable y un criterio adecuado para distinguir cuándo un estudiante necesita atención profesional externa. Por otro lado, el 21,4 % señaló que identifica esta necesidad a veces, lo que revela que un grupo de docentes aún presenta cierta variabilidad o inseguridad al momento de decidir sobre la derivación. Asimismo, porcentajes menores reportaron casi nunca (4,8 %) o nunca (2,4 %), lo cual sugiere que solo una minoría tiene dificultades significativas para determinar el momento oportuno de derivación.

En síntesis, los resultados reflejan que la mayoría de los docentes posee un nivel alto de reconocimiento y criterio técnico para determinar cuándo una dificultad supera el ámbito pedagógico y debe ser derivada a un profesional, lo que favorece procesos de intervención temprana y oportunos para los estudiantes.

Tabla 9

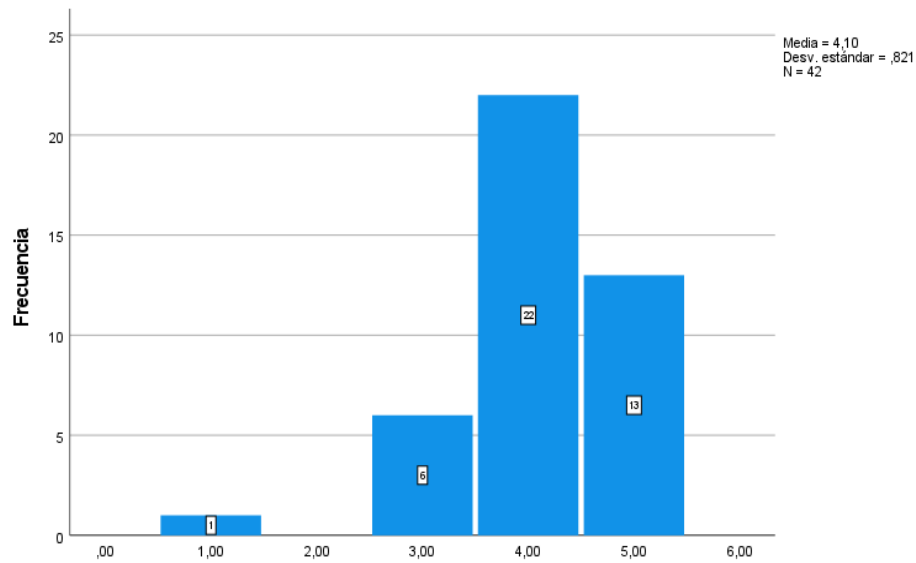
Conocimiento del protocolo institucional para derivación a psicología.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4%
A veces	6	14,3%
Casi siempre	22	52,4%
Siempre	13	31,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 7

Conocimiento del protocolo institucional para derivación a psicología.



Nota. Tabla N° 08

Análisis:

El 52,4 % de docentes señala que casi siempre conoce el protocolo institucional para la derivación de estudiantes al área de psicología, mientras que un 31,0 % afirma aplicarlo de manera constante. Considerados en conjunto, estos porcentajes superan el 83 % de los participantes, lo que pone de manifiesto un alto nivel de conocimiento y apropiación del procedimiento formal establecido por la institución educativa. Y solo un 14,3 % de docentes indicó que solo en algunas ocasiones maneja dicho protocolo un grupo reducido requiere reforzar su comprensión o aplicación y 2,4 % manifestó no conocerlo.

Tabla 10

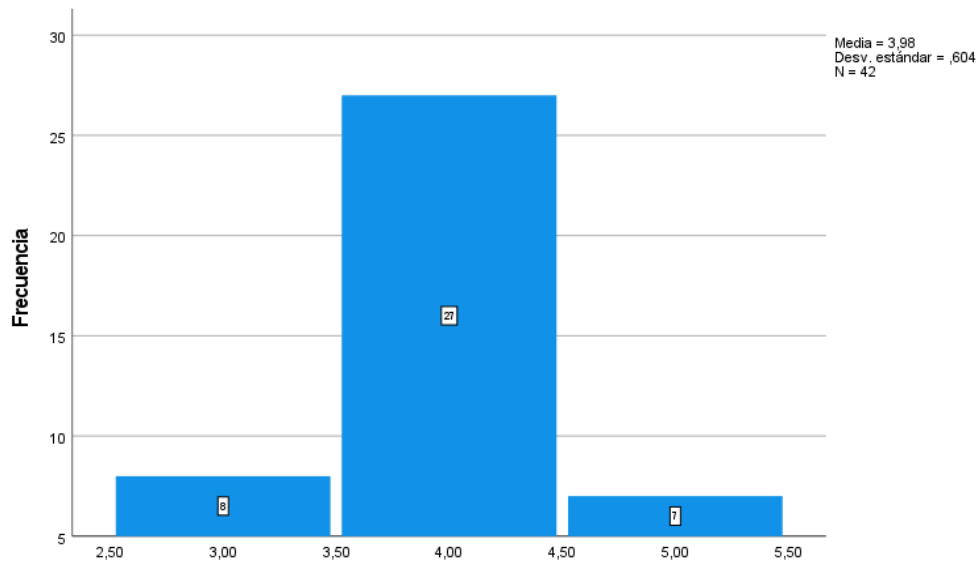
Identificación de señales de problemas de atención y memoria en los estudiantes.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	8	19,0%
Casi siempre	27	64,3%
Siempre	7	16,7%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 8

Identificación de señales de problemas de atención y memoria en los estudiantes.



Nota. Tabla N° 10

Análisis:

Los resultados muestran que el 64,3 % de los docentes casi siempre identifica señales de problemas de atención y memoria en los estudiantes, mientras que el 16,7 % indicó que siempre lo hace. Esto significa que más del 81 % del profesorado presenta una alta capacidad de observación y detección de indicadores asociados a dificultades atencionales, las cuales suelen manifestarse en el ámbito escolar mediante distracciones, olvidos frecuentes o inconsistencia en las tareas. Por otro lado, el 19,0 % mencionó que lo hace a veces, lo que evidencia que un sector menor del cuerpo docente requiere fortalecer su habilidad para reconocer este tipo de señales de manera más sistemática. No se registran respuestas en las categorías de casi nunca o nunca, lo que refuerza un desempeño globalmente favorable en esta competencia. En conjunto, los resultados reflejan que los docentes poseen un nivel elevado de sensibilidad y percepción diagnóstica respecto a dificultades de atención y memoria, aspectos

cruciales para la detección temprana de problemas de aprendizaje y para la intervención o derivación oportuna de los estudiantes.

Tabla 11

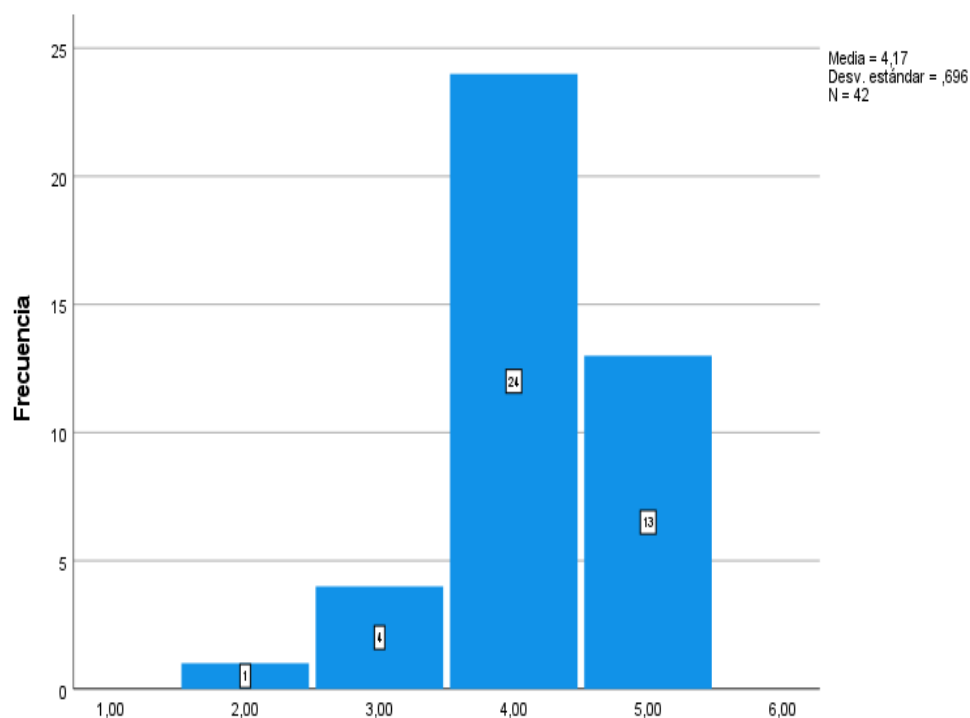
Conocimiento de estrategias iniciales de apoyo en lectura, escritura y matemáticas.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	4	9,5%
Casi siempre	24	57,1%
Siempre	13	31,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 9

Conocimiento de estrategias iniciales de apoyo en lectura, escritura y matemáticas.



Nota. Tabla N° 11

Análisis:

Los resultados muestran que el 57,1 % de los docentes casi siempre posee conocimiento de estrategias iniciales de apoyo en lectura, escritura y matemáticas, mientras que el 31,0 % indicó que siempre las conoce y aplica.

En conjunto, más del 88 % del profesorado demuestra una alta preparación pedagógica para atender dificultades de aprendizaje desde intervenciones básicas dentro del aula. Por otro lado, el 9,5 % señaló que lo hace a veces, y solo un 2,4 % manifestó casi nunca contar con estas estrategias. Estos porcentajes minoritarios evidencian que, aunque la competencia es ampliamente dominada, aún existe un pequeño grupo que necesita fortalecer su repertorio de intervenciones iniciales.

En síntesis, los datos reflejan que la gran mayoría de docentes cuenta con un nivel elevado de conocimiento práctico en estrategias de apoyo específicas, lo cual favorece la respuesta temprana ante dificultades en lectura, escritura y matemáticas, aspectos fundamentales para el desempeño académico de los estudiantes.

Tabla 12

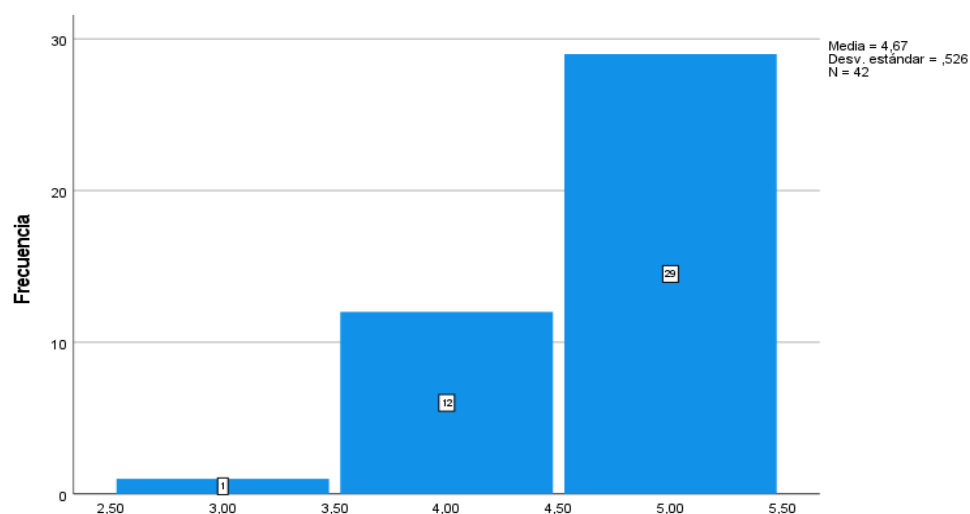
Valoración de la detección temprana como clave del progreso estudiantil.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	1	2,4%
Casi siempre	12	28,6%
Siempre	29	69,0%

Nota. Elaboración propia (2025)

Figura 10

Valoración de la detección temprana como clave del progreso estudiantil.



Nota. Tabla N° 12

Análisis:

Los resultados muestran que el 69,0 % de los docentes siempre valora la detección temprana como un aspecto clave para el progreso estudiantil, mientras que el 28,6 % indicó que lo hace casi siempre. En conjunto, estos porcentajes representan más del 97 % del total, lo que evidencia una actitud altamente positiva y sólida respecto a la importancia de identificar de manera oportuna las dificultades de aprendizaje. Solo un 2,4 % de los docentes manifestó que lo considera a veces, porcentaje mínimo que no afecta la tendencia general observada.

La ausencia de respuestas en las categorías de nunca o casi nunca refuerza la unanimidad en la valoración de la detección temprana como una práctica fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes. En síntesis, los datos revelan un consenso ampliamente favorable hacia la detección temprana, entendida como un proceso que contribuye significativamente a prevenir rezagos, orientar intervenciones oportunas y promover mejores oportunidades de aprendizaje.

1.1.2. Dimensión Afectiva

Tabla 13

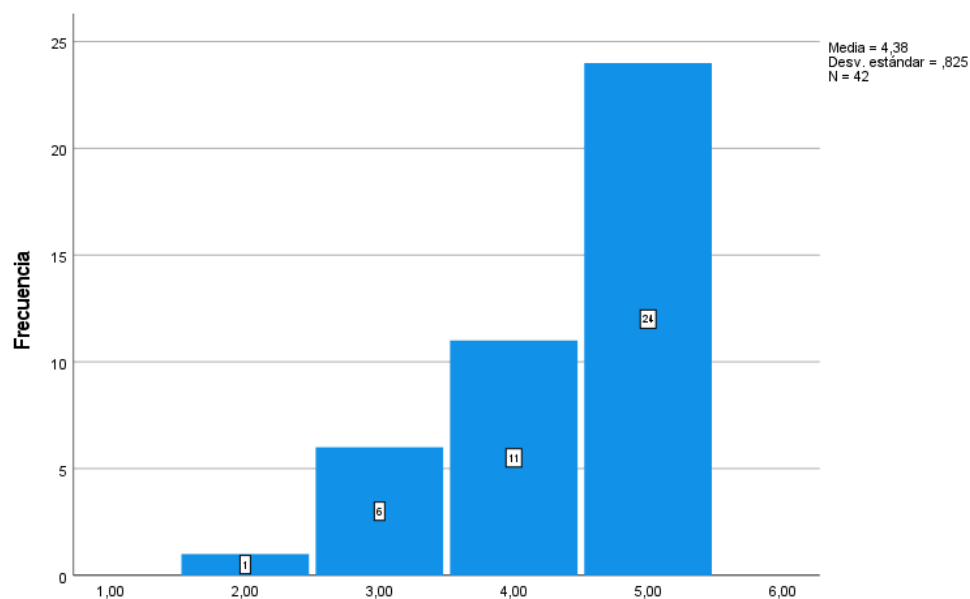
Nivel de motivación para identificar problemas de aprendizaje.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	6	14,3%
Casi siempre	11	26,2%
Siempre	24	57,1%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 11

Nivel de motivación para identificar problemas de aprendizaje.



Nota. Tabla N° 13

Análisis:

Los resultados muestran que el 57,1 % de los docentes siempre se siente motivado para identificar problemas de aprendizaje en sus estudiantes, mientras que el 26,2 % indicó que casi siempre mantiene esta motivación. En conjunto, más del 83 % del profesorado evidencia una actitud altamente positiva y proactiva hacia la detección de dificultades, lo que refleja compromiso y disposición para atender oportunamente las necesidades educativas de sus alumnos.

Por otro lado, el 14,3 % señaló sentirse motivado a veces, y solo un pequeño porcentaje expresó casi nunca (2,4 %). Estos niveles bajos de desmotivación son minoritarios y no representan una tendencia general entre los docentes.

En síntesis, los resultados revelan que la gran mayoría del profesorado mantiene un elevado nivel de motivación para la identificación temprana de problemas de

aprendizaje, lo cual constituye un factor clave para la intervención educativa oportuna y para el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 14

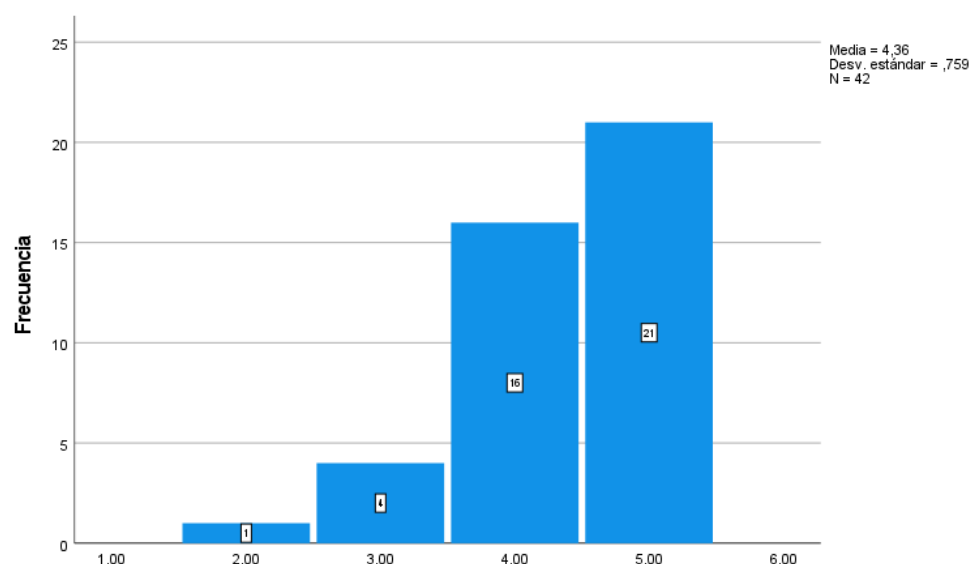
Confianza del docente para comunicar dificultades a las familias.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	4	9,5%
Casi siempre	16	38,1%
Siempre	21	50,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 12

Confianza del docente para comunicar dificultades a las familias.



Nota. Tabla N° 13

Análisis:

Los resultados muestran que el 50,0 % de los docentes siempre tiene confianza para comunicar a las familias las dificultades de aprendizaje identificadas en sus estudiantes, mientras que el 38,1 % manifestó que lo hace casi siempre. En conjunto, estos dos grupos representan cerca del 88 % del total, lo que evidencia un nivel alto de

seguridad y disposición docente para establecer comunicación efectiva con los padres de familia respecto a situaciones que requieren atención oportuna.

El 9,5 % indicó que lo hace a veces, lo que refleja que un pequeño grupo experimenta cierta inseguridad o dificultad para abordar estos temas con las familias. Finalmente, solo el 2,4 % reportó casi nunca, porcentaje mínimo que no afecta la tendencia general positiva observada. En síntesis, los datos revelan que la mayoría de los docentes posee una actitud favorable y un nivel elevado de confianza para comunicar dificultades de aprendizaje a las familias, aspecto fundamental para lograr intervenciones oportunas, trabajo colaborativo y seguimiento adecuado de los estudiantes.

Tabla 15

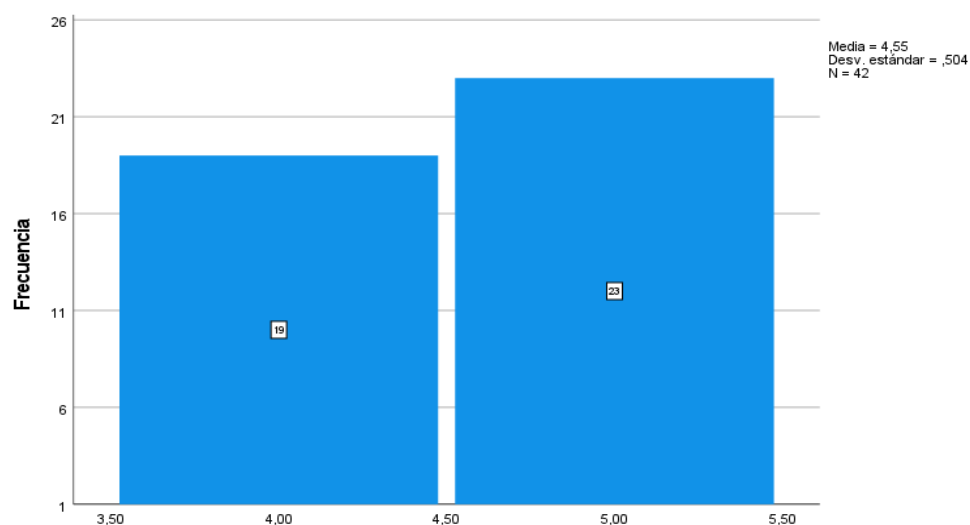
Valoración de la detección temprana como parte esencial del rol docente.

Categorías	Frecuencia	%
Casi siempre	19	45,2%
Siempre	23	54,8%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 13

Valoración de la detección temprana como parte esencial del rol docente.



Nota. Tabla N° 15

Análisis:

Los docentes manifiestan que siempre considera la detección temprana en un 54,8 % y un 45,2 % señala que casi siempre. La totalidad de los participantes se concentra en los niveles más altos de la escala, lo que pone de manifiesto un consenso generalizado respecto a la relevancia de identificar oportunamente las dificultades de aprendizaje en el ejercicio de la labor docente. El hecho de que no se registren respuestas en las categorías inferiores evidencia que todos los docentes reconocen este proceso como una responsabilidad inherente a su práctica educativa.

Tabla 16

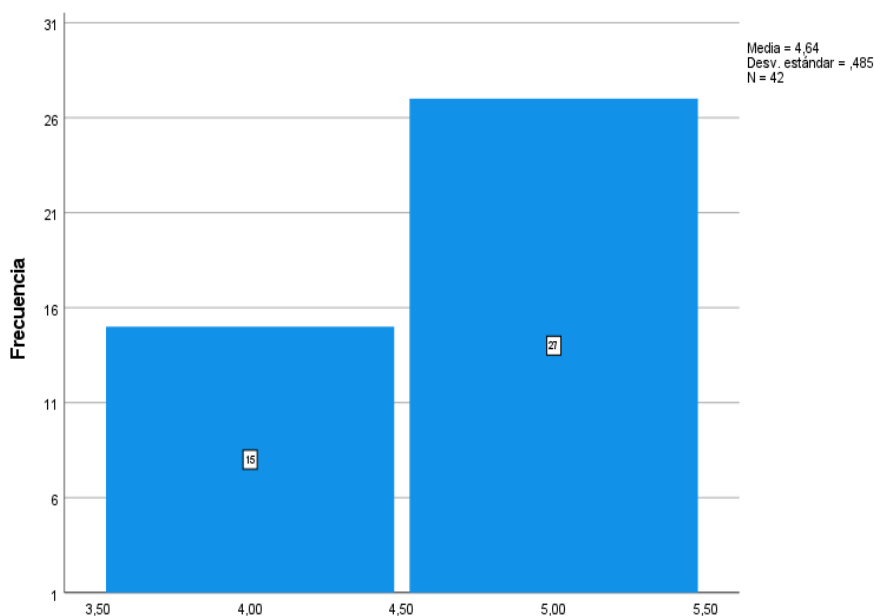
Empatía hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Categorías	Frecuencia	%
Casi siempre	15	35,7%
Siempre	27	64,3%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 14

Empatía hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje.



Nota. Tabla N° 15

Análisis:

Los resultados muestran que el 64,3 % de los docentes siempre manifiesta empatía hacia los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, mientras que el 35,7 % reportó que lo hace casi siempre. En conjunto, el 100 % de los participantes se ubica en los niveles más altos de la escala, lo que evidencia una actitud plenamente favorable y consistente en la dimensión afectiva. La ausencia de respuestas en categorías inferiores indica que todos los docentes presentan una disposición emocional positiva hacia sus estudiantes con dificultades, lo que contribuye a generar ambientes educativos inclusivos, de apoyo y comprensión. Este nivel elevado de empatía es un factor clave para fortalecer la confianza del estudiante, facilitar su participación y favorecer procesos de intervención pedagógica más efectivos.

En síntesis, los resultados revelan que la empatía constituye un rasgo altamente presente en el cuerpo docente, consolidándose como un componente fundamental de la actitud afectiva hacia la detección y atención de problemas de aprendizaje.

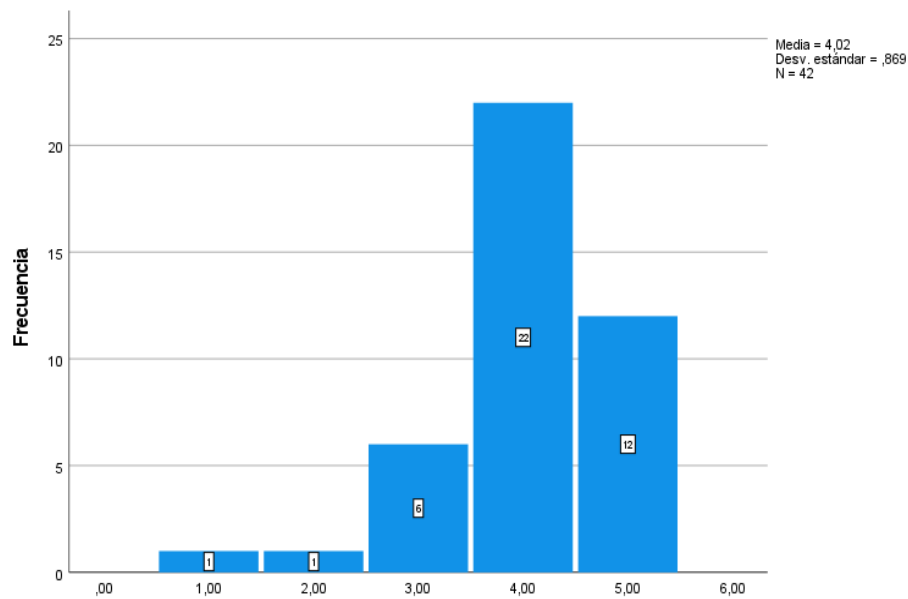
Tabla 17
Percepción del respaldo institucional ante casos detectados.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	6	14,3%
Casi siempre	22	52,4%
Siempre	12	28,6%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 15

Percepción del respaldo institucional ante casos detectados.



Nota. Tabla N° 17

Análisis:

Los resultados señalan que un 52,4 % de los docentes manifiesta que casi siempre reciben respaldo institucional cuando identifica un caso de dificultad de aprendizaje y un 28,6 % afirma recibe apoyo de manera constante. El 81 % del total de participantes refleja una percepción predominantemente favorable respecto al acompañamiento que ofrece la institución educativa en este tipo de situaciones y en contraste, el 14,3 % de los docentes indicó que solo en algunas ocasiones percibe este respaldo y eso evidencia cierta variabilidad en la experiencia de apoyo institucional para un sector de los docentes. Asimismo, se registraron porcentajes mínimos en las categorías casi nunca 2,4 % y nunca 2,4 % que son una proporción reducida del total evaluado.

Tabla 18

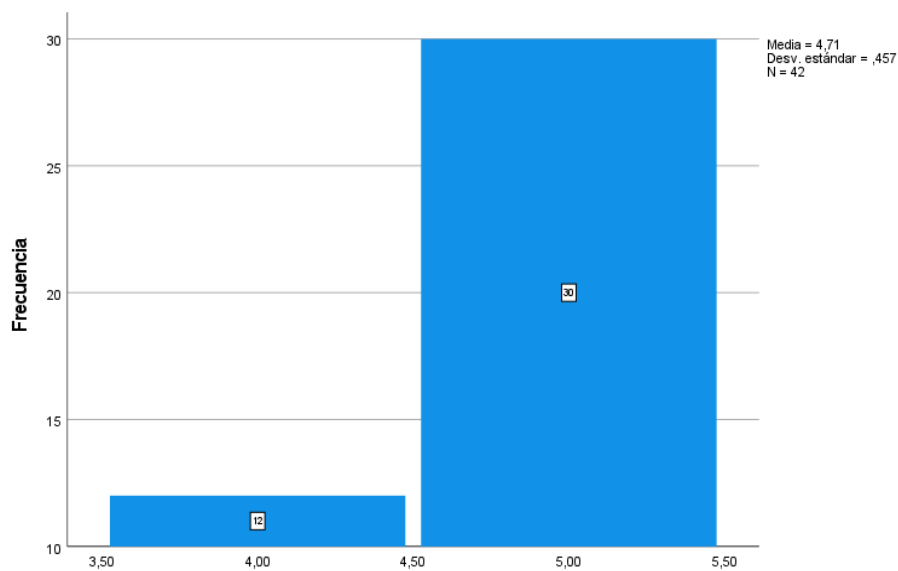
Importancia otorgada a la coordinación con las familias.

Categorías	Frecuencia	%
Casi siempre	12	28,6%
Siempre	30	71,4%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 16

Importancia otorgada a la coordinación con las familias.



Nota. Tabla N° 18

Análisis:

Los resultados evidencian que la totalidad de los docentes valora positivamente la coordinación con las familias en casos de dificultades de aprendizaje. El 71,4 % indicó que siempre considera importante este trabajo conjunto, mientras que el 28,6 % señaló que casi siempre lo hace.

Estos porcentajes reflejan una actitud altamente favorable y homogénea, sin presencia de respuestas en niveles bajos o intermedios. Esto sugiere que el profesorado reconoce plenamente el rol fundamental que cumplen las familias en los procesos de identificación, apoyo y seguimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

El consenso obtenido reafirma la importancia de fortalecer los mecanismos de comunicación escuela–familia, dado que constituye un componente clave para garantizar intervenciones oportunas y efectivas dentro del proceso educativo.

Tabla 19

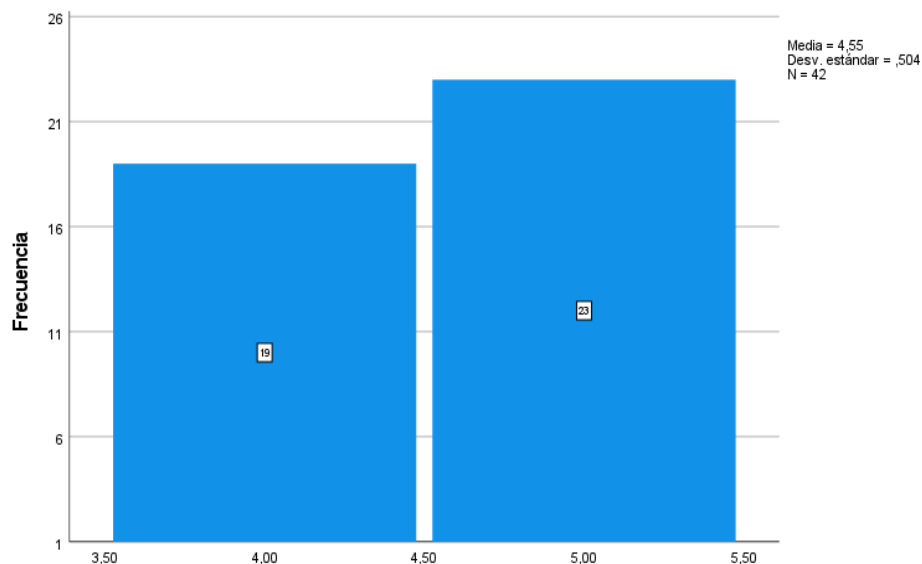
Actitud positiva ante casos que requieren seguimiento prolongado.

Categorías	N	%
Casi siempre	19	45,2%
Siempre	23	54,8%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 17

Actitud positiva ante casos que requieren seguimiento prolongado.



Nota. Tabla N° 19

Análisis:

Los resultados muestran que la totalidad de los docentes mantiene una actitud positiva frente a los casos que requieren seguimiento prolongado. El 54,8 % manifestó que siempre adopta una actitud favorable ante estos estudiantes, mientras que el 45,2 % indicó que casi siempre lo hace.

Esta distribución revela un alto nivel de compromiso y disposición docente para acompañar procesos que demandan tiempo, constancia y monitoreo continuo. El consenso en las respuestas refleja que los docentes no solo reconocen la importancia del seguimiento prolongado, sino que también están dispuestos a asumirlo como parte de su rol profesional.

La ausencia de respuestas en categorías inferiores (como a veces, casi nunca o nunca) confirma una actitud ampliamente consolidada, lo que fortalece las condiciones para la detección y atención oportuna de dificultades de aprendizaje dentro de la institución.

Tabla 20

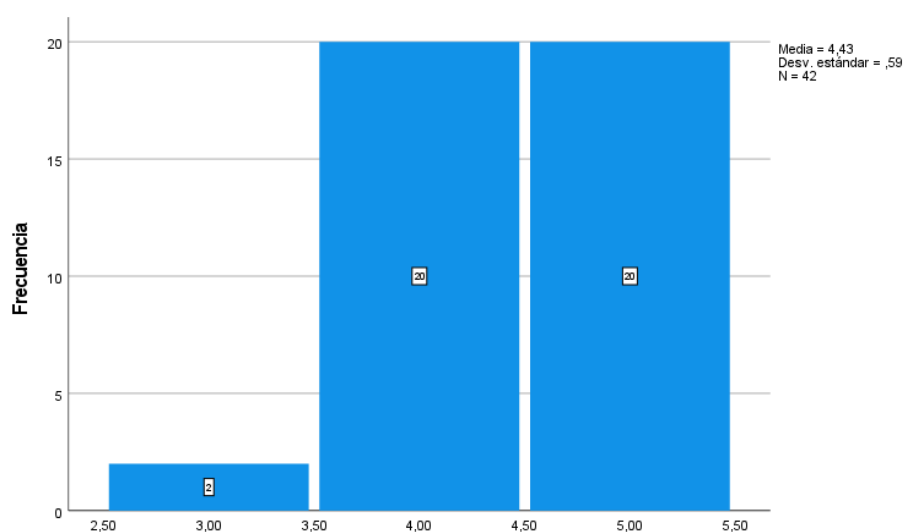
Expectativas realistas sobre el progreso de estudiantes con dificultades.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	2	4,8%
Casi siempre	20	47,6%
Siempre	20	47,6%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 18

Expectativas realistas sobre el progreso de estudiantes con dificultades.



Nota. Tabla N° 19

Análisis:

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes mantiene expectativas realistas respecto al progreso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. El 47,6 % indicó que casi siempre tiene expectativas ajustadas a las posibilidades del estudiante, mientras que otro 47,6 % señaló que siempre las mantiene. Estos dos grupos representan conjuntamente el 95,2 %, evidenciando una actitud ampliamente favorable y equilibrada frente al acompañamiento de estos casos.

Solo un 4,8 % manifestó que a veces mantiene expectativas realistas, lo que indica que un pequeño grupo de docentes podría requerir fortalecimiento en la comprensión de los ritmos y particularidades del aprendizaje en estudiantes con necesidades específicas.

En conjunto, los resultados reflejan una actitud docente predominantemente madura y profesional, caracterizada por la capacidad de reconocer avances graduales y de valorar los procesos individuales de cada estudiante, elemento clave para una intervención pedagógica efectiva.

Tabla 21

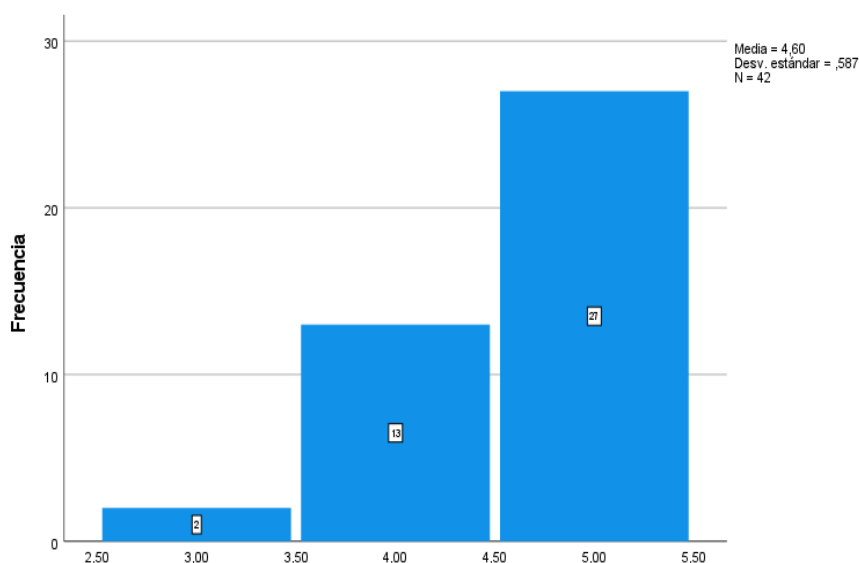
Percepción de la detección como medio para mejorar la práctica docente.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	2	4,8%
Casi siempre	13	31,0%
Siempre	27	64,3%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 19

Percepción de la detección como medio para mejorar la práctica docente.



Nota. Tabla N° 21

Análisis:

El 64,3 % señaló que siempre revisa este proceso y contribuye a mejorar su trabajo de profesor y el 31,0 % indicó que casi siempre le atribuye dicho valor. En conjunto, estos porcentajes alcanzan el 95,3 % del total, lo que refleja una actitud ampliamente favorable hacia la detección temprana entendida como una herramienta de mejora profesional. Solo el 4,8 % de los docentes afirmó que en algunas ocasiones un grupo reducido aún no incorpora plenamente la detección de dificultades como un elemento central en la reflexión sobre su práctica pedagógica. En términos generales, los resultados evidencian que los docentes mantienen una visión positiva y formativa del proceso de detección, al reconocerlo no solo como un mecanismo de apoyo al estudiante, sino también como una oportunidad para ajustar estrategias, tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y fortalecer su desempeño profesional.

Tabla 22

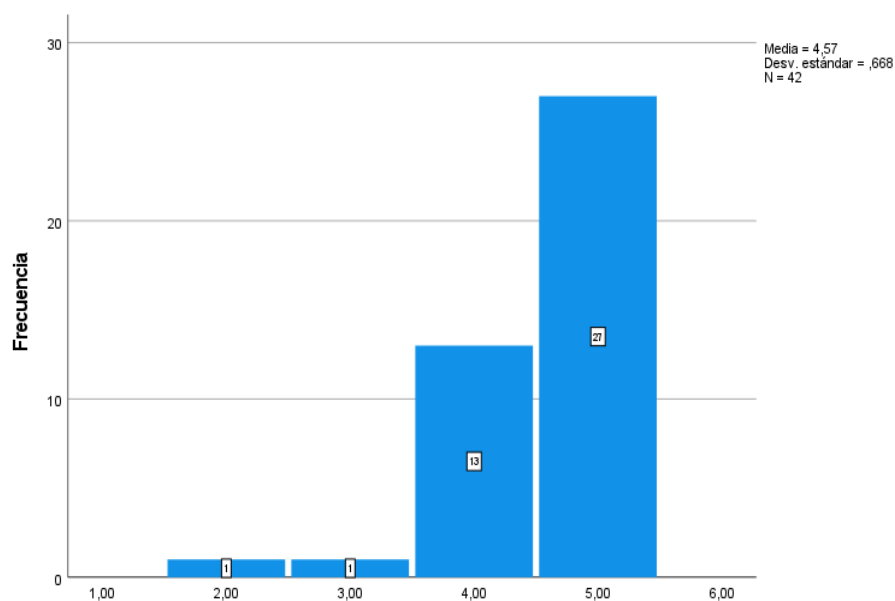
Disposición a capacitarse continuamente en detección de dificultades.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	1	2,4%
Casi siempre	13	31,0%
Siempre	27	64,3%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 20

Disposición a capacitarse continuamente en detección de dificultades.



Nota. Tabla N° 22

Análisis:

El 64,3 % afirmaron que siempre está dispuesto a recibir formación para seguir reconociendo problemas de aprendizaje, mientras que el 31,0 % señaló que casi siempre mantiene dicha disposición. Los valores alcanzan el 95,3 % del total, lo que pone de relieve un fuerte compromiso con el desarrollo profesional y el fortalecimiento de las competencias diagnósticas. Solo 2,4 % de los docentes indicó que en algunas ocasiones estaría dispuesto a capacitarse, y otro 2,4 % manifestó una disposición limitada, ubicándose en la categoría casi nunca.

1.1.3. Dimensión conductual

Tabla 23

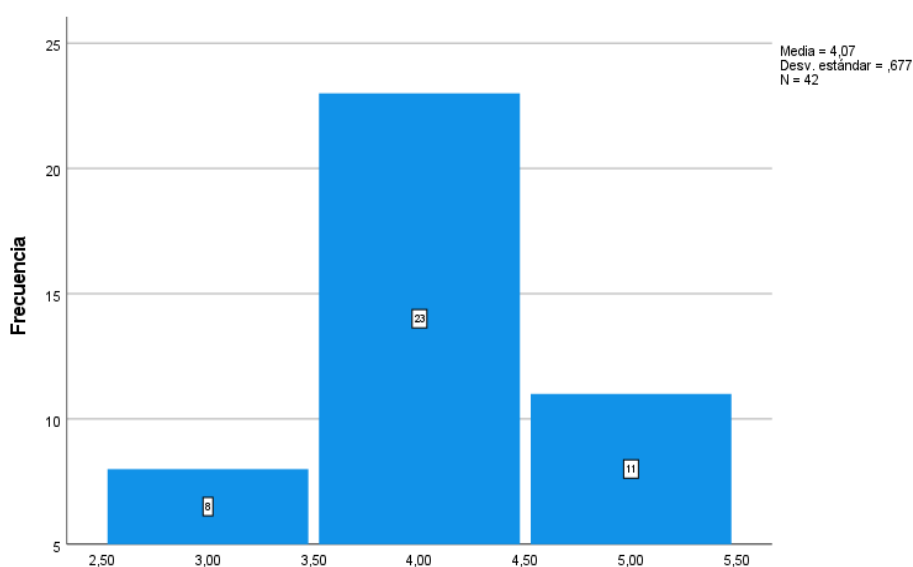
Registro sistemático de errores de lectura en estudiantes con lentitud lectora.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	8	19,0%
Casi siempre	23	54,8%
Siempre	11	26,2%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 21

Registro sistemático de errores de lectura en estudiantes con lentitud lectora.



Nota. Tabla N° 23

Análisis:

En relación con el registro de errores de lectura en estudiantes que presentan lentitud lectora, se observa que una proporción importante del profesorado realiza este seguimiento de manera frecuente. El 54,8 % de los docentes manifestó que casi siempre lleva un registro sistemático, mientras que el 26,2 % indicó hacerlo de forma permanente, lo que permite afirmar que más de cuatro quintas partes del grupo docente incorporan esta práctica dentro de su quehacer pedagógico habitual.

Sin embargo, el 19,0 % señaló que solo en algunas ocasiones registra este tipo de información, lo que pone en evidencia que, para un sector del profesorado, el seguimiento no se realiza con la misma regularidad. Esta falta de constancia podría afectar la precisión del monitoreo y limitar el uso de los registros como insumo para la toma de decisiones pedagógicas oportunas.

En este sentido, los datos sugieren que, si bien la institución ha logrado avances significativos en la sistematización del registro de dificultades lectoras, aún resulta necesario reforzar la continuidad de esta práctica a fin de garantizar un seguimiento más uniforme y efectivo del progreso de los estudiantes con dificultades en la lectura.

Tabla 24

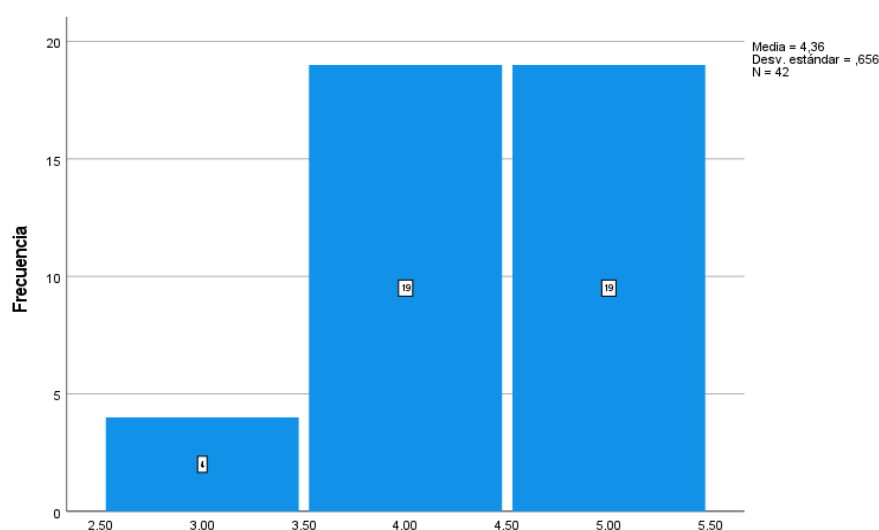
Aplicación de estrategias inmediatas ante dificultades lectoras.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	4	9,5%
Casi siempre	19	45,2%
Siempre	19	45,2%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 22

Aplicación de estrategias inmediatas ante dificultades lectoras.



Nota. Tabla N° 24

Análisis:

Ante la presencia de dificultades lectoras en el aula, la mayoría de los docentes señala que actúa de manera inmediata mediante distintas estrategias pedagógicas. En ese sentido, el 45,2 % manifestó que casi siempre recurre a acciones como la lectura guiada, el trabajo con pares o el apoyo individualizado, mientras que otro 45,2 % indicó que estas intervenciones forman parte constante de su práctica. Estos resultados permiten afirmar que más del 90 % del profesorado incorpora respuestas pedagógicas directas frente a este tipo de dificultades, lo que evidencia un alto nivel de compromiso con la atención oportuna de los estudiantes. No obstante, un 9,5 % de los docentes señaló que solo en algunas ocasiones aplica este tipo de estrategias, lo que sugiere que, en ciertos casos, la respuesta frente a las dificultades lectoras no se produce con la misma inmediatez o sistematicidad. Esta situación podría abordarse mediante procesos de capacitación específica o a través del acompañamiento pedagógico continuo.

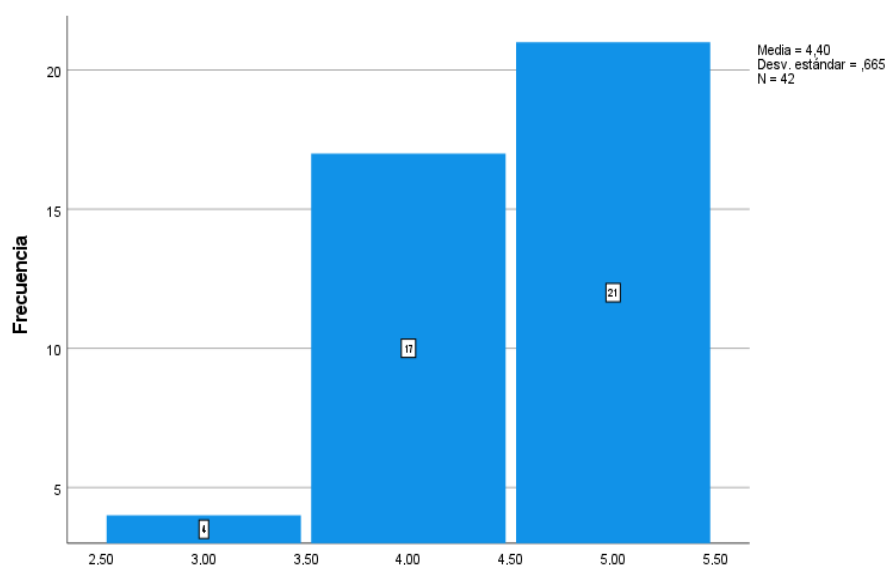
En conjunto, la información recogida muestra que predomina una actitud activa y resolutiva en el profesorado frente a las dificultades de lectura, favoreciendo intervenciones pertinentes que contribuyen al progreso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Tabla 25
Comunicación y acuerdos con las familias ante casos detectados.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	4	9,5%
Casi siempre	17	40,5%
Siempre	21	50,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 23
Comunicación y acuerdos con las familias ante casos detectados.



Nota. Tabla N° 25

Análisis:

Cuando se identifican dificultades de aprendizaje en los estudiantes, la mayoría de los docentes señala que mantiene una comunicación constante con las familias y procura establecer acuerdos de manera conjunta. En este sentido, el 50,0 % manifestó que siempre realiza este proceso, mientras que el 40,5 % indicó que casi siempre lo lleva a cabo, lo que permite afirmar que más del 90 % del profesorado incorpora la comunicación familia–escuela como parte habitual de su actuación pedagógica. Sin embargo, un 9,5 % de los docentes refirió que solo en algunas ocasiones logra concretar este tipo de comunicación, lo que evidencia cierta variabilidad en la frecuencia o sistematicidad con la que se establecen

acuerdos con las familias. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional o de contar con lineamientos más claros que orienten este proceso. En este marco, los datos permiten señalar que la comunicación con las familias se encuentra mayoritariamente consolidada dentro de la institución, constituyéndose en un elemento clave para el trabajo colaborativo y para el seguimiento oportuno de los casos que requieren atención educativa específica.

Tabla 26

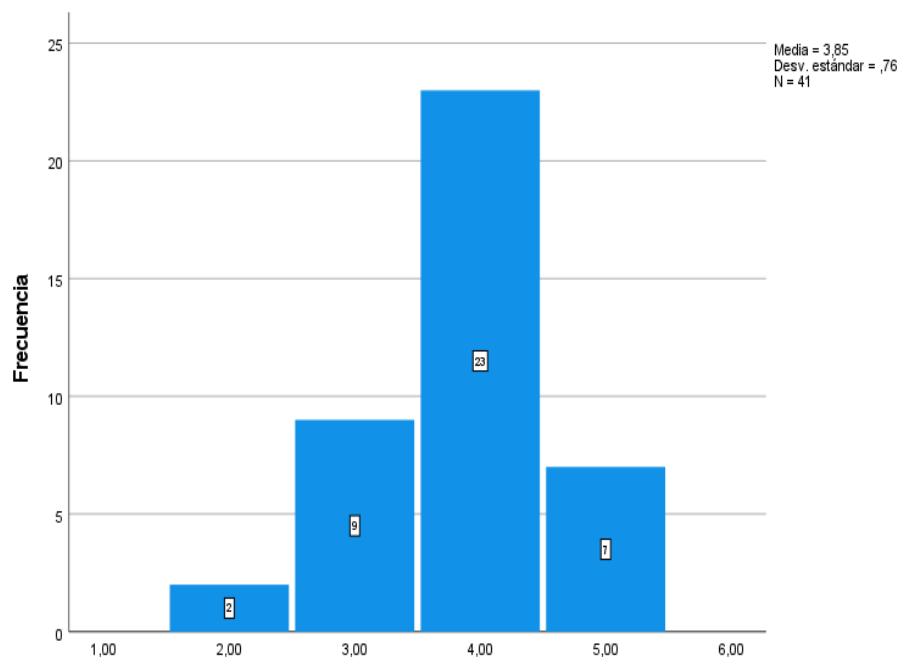
Aplicación de pruebas breves para precisar dificultades matemáticas.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4%
Casi Nunca	2	4,8%
A veces	9	21,4%
Casi siempre	23	54,8%
Siempre	7	16,7%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 24

Aplicación de pruebas breves para precisar dificultades matemáticas.



Nota. Tabla N° 26

Análisis:

En relación con el uso de pruebas breves para identificar dificultades matemáticas, los datos muestran que esta práctica se encuentra presente en una proporción importante del profesorado. El 54,8 % de los docentes señaló que casi siempre recurre a este tipo de evaluaciones, mientras que el 16,7 % indicó que las aplica de manera constante. En conjunto, estos porcentajes alcanzan el 71,5 %, lo que evidencia que, para la mayoría, las pruebas breves forman parte de los recursos utilizados para precisar las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. No obstante, un 21,4 % manifestó que solo en algunas ocasiones emplea este tipo de instrumentos, lo que sugiere una incorporación todavía irregular de las evaluaciones breves dentro de la práctica diagnóstica. A ello se suma un 4,8 % que indicó casi nunca utilizarlas, lo cual pone de relieve la necesidad de reforzar las competencias docentes vinculadas a la evaluación formativa y a la detección específica de dificultades matemáticas. Asimismo, se registró un 2,4 % de datos perdidos, los cuales no modifican la tendencia general observada, pero sí advierten sobre la conveniencia de revisar la completitud en la aplicación de los instrumentos.

En términos generales, si bien predomina una práctica favorable en el uso de pruebas breves con fines diagnósticos, los resultados muestran que aún existe un sector del profesorado que requiere acompañamiento o capacitación adicional para consolidar el empleo sistemático de este recurso en la detección de dificultades matemáticas.

Tabla 27

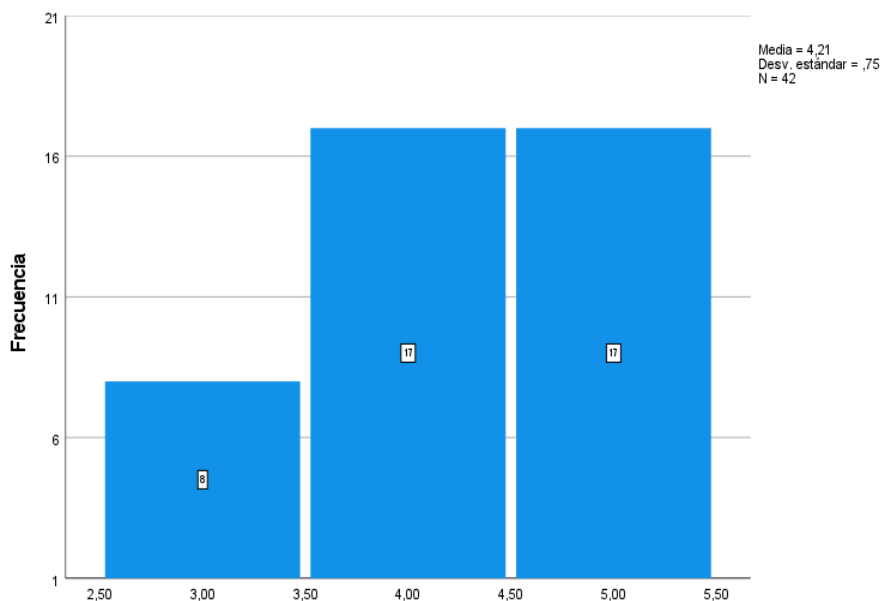
Adaptación y monitoreo de tareas matemáticas en estudiantes con errores persistentes.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	8	19,0%
Casi siempre	17	40,5%
Siempre	17	40,5%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 25

Adaptación y monitoreo de tareas matemáticas en estudiantes con errores persistentes.



Nota. Tabla N° 27

Análisis:

Ante la presencia de errores persistentes en el aprendizaje de las matemáticas, una parte significativa del profesorado señala que adapta y monitorea las tareas como respuesta pedagógica. En este sentido, el 40,5 % de los docentes manifestó que siempre realiza este tipo de ajustes, mientras que otro 40,5 % indicó que casi siempre los aplica, lo que permite señalar que más del 80 % incorpora de manera frecuente estrategias diferenciadas para atender las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, el 19,0 % refirió que estas acciones se llevan a cabo solo en algunas ocasiones, lo que evidencia que, para un sector del profesorado, la adaptación y el monitoreo de tareas no se desarrollan con la misma regularidad.

Esta situación sugiere la conveniencia de fortalecer el acompañamiento docente y la capacitación en adecuación curricular y evaluación progresiva. En conjunto, la información recogida muestra que predomina un compromiso sostenido con la personalización del aprendizaje en el área de matemáticas, aspecto fundamental para favorecer el progreso de los estudiantes con dificultades persistentes. No obstante, los resultados también advierten la necesidad de consolidar la sistematicidad de esta práctica en un grupo reducido de docentes.

Tabla 28

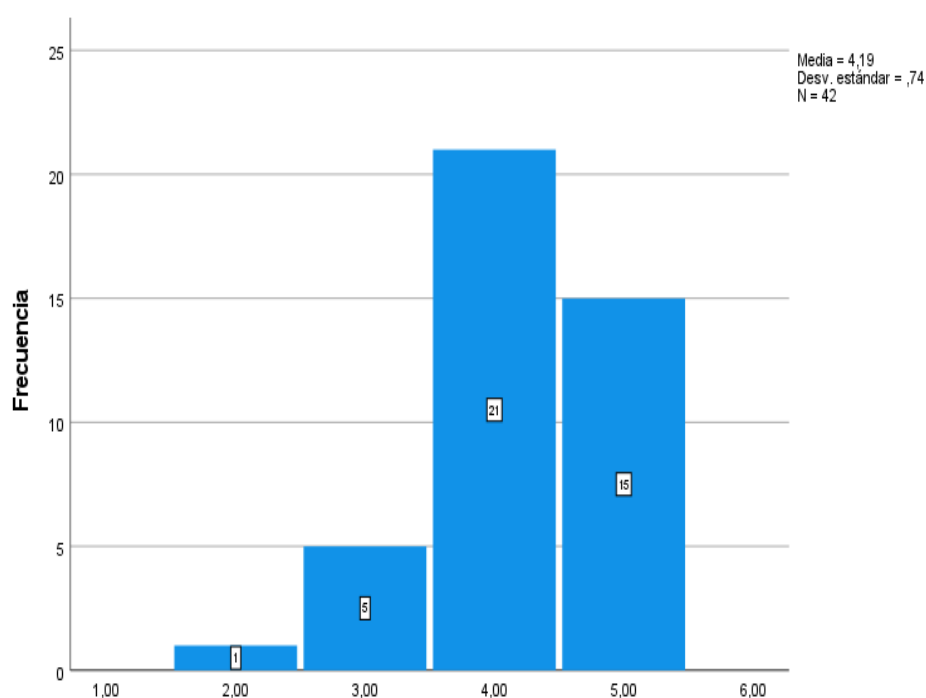
Uso de rutinas visuales y consignas cortas para mejorar la atención.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	5	11,9%
Casi siempre	21	50,0%
Siempre	15	35,7%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 26

Uso de rutinas visuales y consignas cortas para mejorar la atención.



Nota. Tabla N° 28

Análisis:

En el desarrollo de las actividades de aula, la mayoría de los docentes señala que recurre con frecuencia al uso de rutinas visuales y consignas breves como estrategia para favorecer la atención de los estudiantes. En este sentido, el 50,0 % manifestó que casi siempre emplea este tipo de recursos, mientras que el 35,7 % indicó utilizarlos de manera constante, lo que permite afirmar que más del 85 % del profesorado ha incorporado estas estrategias dentro de su práctica pedagógica habitual.

No obstante, el 11,9 % de los docentes refirió que solo en algunas ocasiones aplica rutinas visuales o consignas cortas, lo que evidencia cierta variabilidad en la sistematicidad de su uso. A ello se suma un 2,4 % que señaló casi nunca recurrir a estas herramientas, porcentaje reducido pero relevante si se considera su eficacia para el manejo de la atención en el aula.

Tabla 29

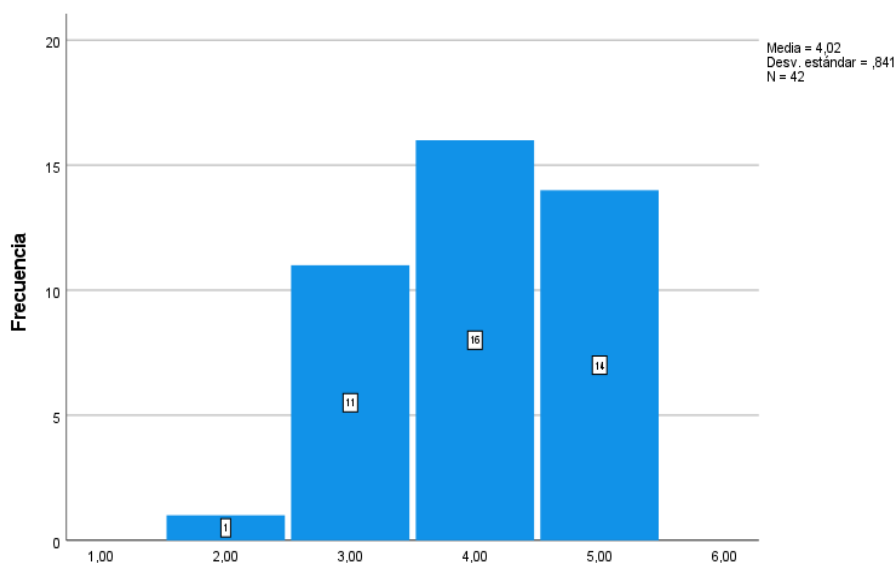
Registro de seguimiento del nivel de atención y avances del estudiante.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	11	26,2%
Casi siempre	16	38,1%
Siempre	14	33,3%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 27

Registro de seguimiento del nivel de atención y avances del estudiante.



Nota. Tabla N° 29

Análisis:

El seguimiento del nivel de atención y de los avances de los estudiantes es una práctica que la mayoría de los docentes señala realizar con regularidad. Al respecto, el 38,1 % indicó que casi siempre lleva a cabo este registro, mientras que el 33,3 % afirmó hacerlo de manera constante, lo que en conjunto representa un 71,4 % del total. Estos datos permiten señalar que el monitoreo de estudiantes con dificultades atencionales se encuentra, en general, incorporado dentro de la práctica pedagógica institucional. Sin embargo, un 26,2 % de los docentes manifestó que realiza este seguimiento solo en algunas ocasiones, lo que evidencia una aplicación menos sistemática en un sector del profesorado. A ello se suma un 2,4 % que señaló casi nunca efectuar registros de seguimiento, porcentaje reducido pero relevante si se considera la importancia de esta práctica para la evaluación continua del aprendizaje.

En términos generales, los resultados indican una disposición favorable hacia el seguimiento del nivel de atención y del progreso de los estudiantes. No obstante, la variabilidad observada sugiere la necesidad de reforzar la regularidad y consistencia de esta acción, a fin de asegurar un monitoreo más uniforme y eficaz dentro de la institución educativa.

Tabla 30

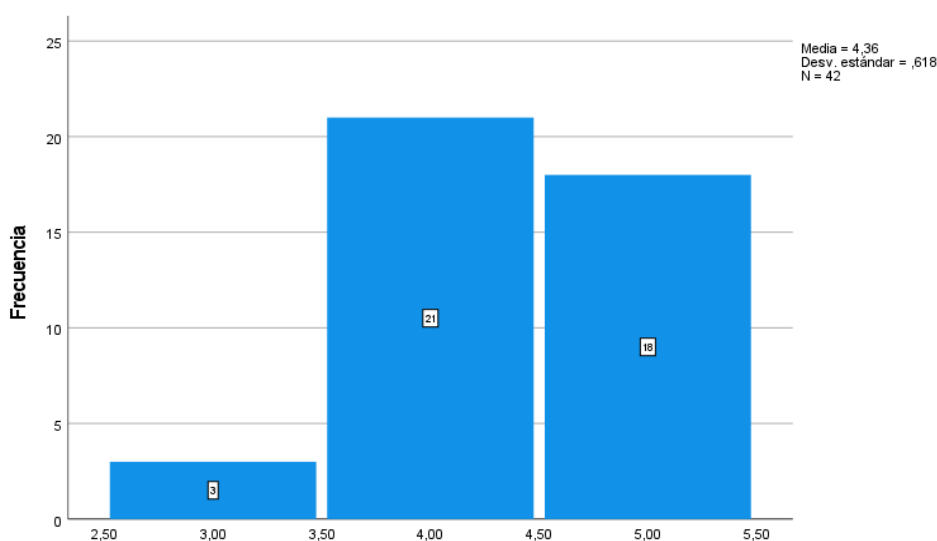
Coordinación con la psicóloga o especialista ante señales de alerta.

Categorías	Frecuencia	%
A veces	3	7,1%
Casi siempre	21	50,0%
Siempre	18	42,9%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 28

Coordinación con la psicóloga o especialista ante señales de alerta.



Nota. Tabla N° 29

Análisis:

La coordinación con la psicóloga o con el especialista ante la identificación de señales de alerta en los estudiantes es una práctica frecuente entre los docentes. El 50,0 % señaló que casi siempre realiza esta articulación, mientras que el 42,9 %

indicó que lo hace de manera permanente, alcanzando en conjunto un 92,9 % del total. Este resultado refleja una práctica institucional consolidada y una adecuada valoración del trabajo especializado en la atención de las dificultades de aprendizaje. No obstante, un 7,1 % de los docentes manifestó que solo en algunas ocasiones establece dicha coordinación, lo que evidencia que, en un grupo reducido, la articulación con los servicios de apoyo aún no se realiza de forma totalmente sistemática. Esta situación sugiere la conveniencia de reforzar los protocolos de derivación y el trabajo interdisciplinario.

Tabla 31

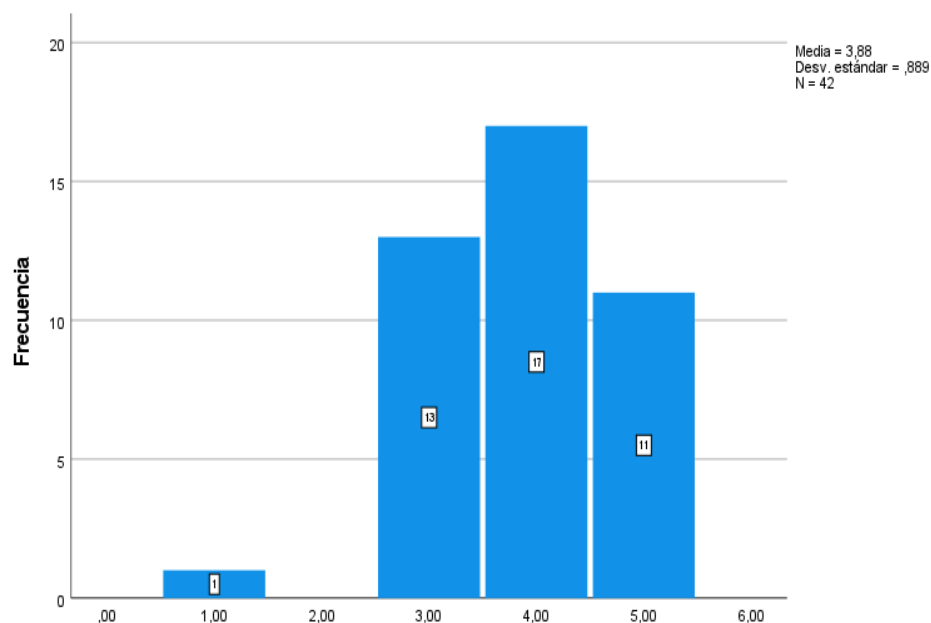
Participación en reuniones con familias y especialistas para el seguimiento.

Categorías	Frecuencia	%
Nunca	1	2,4%
A veces	13	31,0%
Casi siempre	17	40,5%
Siempre	11	26,2%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 29

Participación en reuniones con familias y especialistas para el seguimiento.



Nota. Tabla N° 31

Análisis:

Los resultados muestran que la participación docente en reuniones con familias y especialistas para el seguimiento de estudiantes con dificultades de aprendizaje es mayoritariamente frecuente, aunque con niveles de variabilidad. El 40,5 % indicó que casi siempre participa en estas reuniones, mientras que el 26,2 % afirmó que siempre lo hace. En conjunto, estos valores representan un 66,7 %, lo que evidencia una práctica relativamente consolidada entre la mayoría del profesorado.

Sin embargo, un 31,0 % señaló que participa solo a veces, lo que refleja una presencia significativa de docentes cuya participación no es constante, lo cual puede afectar la continuidad del seguimiento interdisciplinario. Además, un 2,4 % manifestó que nunca participa en este tipo de reuniones, lo que indica la necesidad de reforzar la sensibilización respecto a su importancia. En síntesis, aunque la mayoría demuestra una participación favorable en reuniones de seguimiento, los resultados señalan la necesidad de fortalecer esta práctica para garantizar una articulación más uniforme entre docentes, familias y especialistas, elemento clave para el acompañamiento integral de los estudiantes con dificultades.

Tabla 32

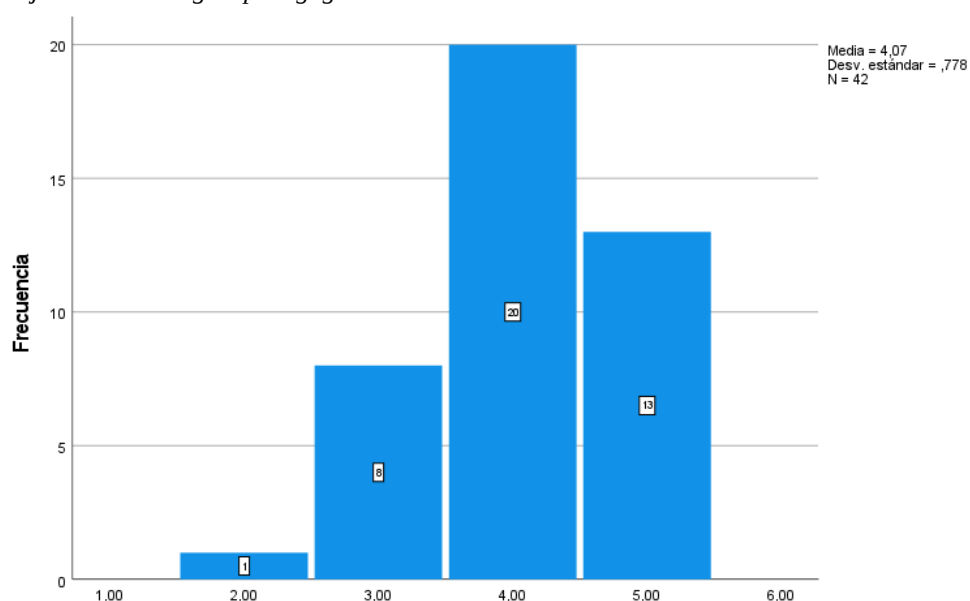
Reajuste de estrategias pedagógicas tras la detección de cada caso.

Categorías	Frecuencia	%
Casi Nunca	1	2,4%
A veces	8	19,0%
Casi siempre	20	47,6%
Siempre	13	31,0%

Nota. Elaboración propia (2025).

Figura 30

Reajuste de estrategias pedagógicas tras la detección de cada caso.



Nota. Tabla N° 32

Análisis:

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes realiza reajustes en sus estrategias pedagógicas tras detectar un caso de dificultad de aprendizaje. El 47,6 % indicó que casi siempre realiza estos ajustes, mientras que el 31,0 % señaló que siempre los aplica. En conjunto, estos valores representan un 78,6 %, lo que evidencia una práctica ampliamente extendida de adaptación pedagógica en respuesta a las necesidades detectadas en el aula. Sin embargo, aún es necesario promover una mayor sistematicidad en algunos docentes para garantizar una respuesta pedagógica más homogénea y efectiva.

1.2. Análisis descriptivo por dimensión

El análisis descriptivo por dimensión permite examinar de manera detallada el comportamiento de cada uno de los componentes que integran la variable “actitud docente hacia la detección de dificultades de aprendizaje”. Este procedimiento facilita

identificar patrones, tendencias y niveles de respuesta en los docentes según los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales evaluados.

Tabla 33
Resumen de la dimensión cognitiva

Ítem	Descripción abreviada	Media
1	Reconocimiento de señales tempranas	4,02
2	Distinción entre rezago y problema real	3,80
3	Identificación de dislexia/discalculia/disgrafía	3,76
4	Observación sistemática del rendimiento	4,07
5	Registro en ficha de observación	4,17
6	Reconocimiento del momento de derivación	3,95
7	Conocimiento del protocolo de derivación	4,10
8	Identificación de problemas de atención/memoria	3,98
9	Estrategias iniciales de apoyo	4,17
10	Valoración de la detección temprana	4,67

Nota. Elaboración propia (2025).

Análisis:

La dimensión cognitiva obtuvo una media global de 4.07, lo que indica un nivel alto de conocimientos docentes sobre la detección de dificultades de aprendizaje. Los resultados reflejan que los docentes presentan sólidos conocimientos en aspectos centrales como el uso de estrategias iniciales de apoyo ($M = 4,17$) y la correcta documentación en fichas de observación ($M = 4,17$).

Tabla 34
Resumen de la dimensión afectiva

Ítem	Descripción abreviada	Media
11	Motivación para identificar dificultades	4,38
12	Confianza para comunicar a familias	4,36
13	Detección como parte del rol docente	4,55
14	Empatía hacia estudiantes con dificultades	4,64
15	Respaldo institucional percibido	4,02
16	Importancia de coordinar con familias	4,71
17	Actitud ante seguimiento prolongado	4,55
18	Expectativas realistas sobre el progreso	4,43
19	Detección como mejora docente	4,59
20	Disposición a capacitarse continuamente	4,57

Nota. Elaboración propia (2025).

Análisis:

La dimensión afectiva obtuvo una media global de 4.44, lo que representa un nivel muy alto de disposición emocional, motivacional y valorativa hacia la detección de dificultades de aprendizaje. Los docentes muestran altos niveles de empatía ($M = 4.64$), valoración de la coordinación con las familias ($M = 4,71$) y reconocimiento de la detección como parte esencial del rol docente ($M = 4,55$).

Tabla 35
Resumen de la dimensión conductual

Ítem	Descripción abreviada	Media
21	Registro de errores de lectura	4,07
22	Estrategias inmediatas ante dificultades lectoras	4,36
23	Comunicación y acuerdos con familias	4,40
24	Pruebas breves para dificultades matemáticas	3,85
25	Adaptación y monitoreo de tareas	4,21
26	Uso de rutinas visuales para la atención	4,19
27	Registro de seguimiento de atención	4,02
28	Coordinación con psicóloga	4,36
29	Participación en reuniones con familias/especialistas	3,88
30	Reajuste de estrategias pedagógicas	4,07

Nota. Elaboración propia (2025).

Interpretación:

La dimensión conductual obtuvo una media global de 4,14, correspondiente a un nivel alto, lo que evidencia que los docentes implementan con frecuencia acciones prácticas para la detección y seguimiento de dificultades de aprendizaje. Los puntajes más elevados se observan en la comunicación con las familias ($M = 4,40$), la aplicación de estrategias inmediatas ($M = 4,36$) y la coordinación con especialistas ($M = 4,36$).

1.3. Análisis global de la actitud docente

El análisis global de la variable actitud docente para detectar dificultades de aprendizaje se realizó considerando las tres dimensiones que la conforman: cognitiva,

afectiva y conductual. Cada dimensión fue evaluada mediante escalas tipo Likert, cuyos valores oscilaron entre 1 y 5, y cuyos resultados permiten identificar tendencias generales en el nivel de actitud manifestado por los docentes.

Los resultados muestran que la actitud docente presenta un nivel alto a muy alto, con medias que reflejan un posicionamiento favorable hacia la detección temprana de dificultades de aprendizaje. Específicamente, la dimensión cognitiva obtuvo una media global de 4,07, lo que indica un nivel alto de conocimientos y comprensión conceptual sobre los procesos de detección, identificación de señales y procedimientos institucionales de derivación.

2. Análisis y discusión de resultados

El propósito de la presente investigación fue determinar la actitud que poseen los docentes de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa N.º 82019 – “La Florida”, durante el año 2025. En ese sentido, los resultados obtenidos permiten establecer una triangulación sistemática entre los datos cuantitativos recogidos, los objetivos planteados y los principales aportes teóricos y antecedentes empíricos desarrollados en el marco teórico, particularmente el modelo tripartito de la actitud de Rosenberg y Hovland (1960) y la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991). Esta articulación teórica–empírica posibilita una interpretación integral de las actitudes docentes, considerando sus componentes cognitivo, afectivo y conductual en relación con la detección de problemas de aprendizaje.

Discusión vinculada a la dimensión cognitiva

Los resultados evidencian que los docentes presentan un nivel alto de conocimientos sobre la detección de problemas de aprendizaje ($M = 4,07$), lo que indica que reconocen señales de alerta, identifican dificultades frecuentes y conocen estrategias iniciales de apoyo.

Discusión vinculada a la dimensión afectiva

La dimensión afectiva obtuvo la media más elevada de la variable ($M = 4,44$), ubicándose en un nivel muy alto, lo que evidencia una actitud emocionalmente positiva de los docentes hacia la detección de problemas de aprendizaje. Este resultado es relevante para el objetivo general, ya que demuestra que la actitud docente se caracteriza por una disposición emocional favorable frente a la identificación temprana de dificultades.

En conjunto, los resultados evidencian que los docentes presentan una sólida base afectiva, lo cual fortalece su actitud para detectar problemas de aprendizaje y favorece un acompañamiento pedagógico oportuno.

Discusión vinculada a la dimensión conductual

Los resultados de la dimensión conductual evidencian un nivel alto ($M = 4,14$), lo que indica que los docentes ejecutan acciones concretas orientadas a la detección de problemas de aprendizaje, tales como el registro sistemático de observaciones, la aplicación de estrategias inmediatas, la comunicación con las familias y el reajuste de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, los resultados coinciden con lo señalado por Sánchez (2020), quien sostiene que las conductas docentes en la identificación de dificultades dependen tanto de la formación profesional como del respaldo institucional. La coordinación con la psicóloga de la institución ($M = 4,36$) se alinea con lo descrito por Huarcaya (2019), quien resalta la importancia del trabajo interdisciplinario para garantizar intervenciones educativas oportunas.

No obstante, se identifican prácticas que requieren mayor sistematización, como la aplicación de pruebas breves en matemáticas ($M = 3,85$) y la participación constante en reuniones con especialistas ($M = 3,88$), lo cual coincide con lo indicado por el MINEDU (2021), que señala que la carga laboral y la limitada formación específica pueden afectar la continuidad de estas acciones.

Discusión global de la variable

El análisis conjunto de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual permite afirmar que la actitud de los docentes de educación primaria hacia la detección de problemas de aprendizaje se ubica entre un nivel alto y muy alto, lo cual responde directamente al objetivo general de la investigación.

Estos resultados confirman empíricamente el modelo tripartito de la actitud de Rosenberg y Hovland (1960), evidenciando que los docentes poseen conocimientos adecuados (dimensión cognitiva), muestran una disposición emocional positiva (dimensión afectiva) y ejecutan acciones coherentes orientadas a la detección de problemas de aprendizaje (dimensión conductual). A su vez, los hallazgos se explican desde la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991), al demostrarse que las creencias y actitudes docentes influyen directamente en las conductas desplegadas en el contexto educativo

CONCLUSIONES

1. En función del objetivo general, se concluye que los docentes de educación primaria de la Institución Educativa N.º 82019 – “La Florida” presentan una actitud global alta para detectar problemas de aprendizaje en sus estudiantes durante el año 2025. Esta actitud se caracteriza por una predisposición positiva, integral y coherente, sustentada en niveles elevados en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, lo que favorece la identificación oportuna de dificultades de aprendizaje en el contexto escolar.
2. Respecto al primer objetivo específico, se concluye que los docentes poseen un nivel alto de conocimientos para detectar dificultades relacionadas con el seguimiento de instrucciones en los estudiantes, lo que les permite reconocer señales tempranas y dificultades frecuentes en el aula. No obstante, se identifican brechas en el conocimiento especializado sobre trastornos específicos del aprendizaje y en la diferenciación entre rezago escolar y dificultades reales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente en estas áreas.
3. En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que los docentes presentan una disposición emocional o actitud afectiva muy alta hacia la detección de problemas de aprendizaje. Los resultados evidencian altos niveles de empatía, motivación, compromiso y valoración de la detección temprana, así como confianza para comunicar estas situaciones a las familias, constituyéndose esta dimensión en el componente más sólido de la actitud docente.
4. Con respecto al tercer objetivo específico, se concluye que los docentes muestran un nivel alto de acciones pedagógicas y conductuales orientadas a la detección de problemas de aprendizaje, tales como el registro de observaciones, la aplicación de estrategias inmediatas, la coordinación con el equipo de apoyo

psicopedagógico y el reajuste de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, se evidencia la necesidad de mayor sistematización y continuidad en algunas acciones, como la aplicación de evaluaciones breves y el seguimiento permanente de los casos detectados.

SUGERENCIAS

1. Se recomienda a la DRE de Cajamarca promover y acompañar procesos de investigación acción en la institución educativa, orientando a los docentes a analizar de manera crítica sus prácticas pedagógicas y a generar respuestas contextualizadas para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Esta iniciativa contribuirá al fortalecimiento de la cultura investigativa y a la mejora continua del servicio educativo.
2. Se sugiere a la UGEL de Cajamarca diseñe e implemente un programa institucional de detección temprana de problemas de aprendizaje, que incorpore procedimientos claros de derivación, criterios básicos de identificación y el uso sistemático de instrumentos pedagógicos breves, con el propósito de unificar las prácticas docentes y optimizar la identificación de señales de alerta en el aula.
3. Se recomienda al Director de la Institución Educativa N° 82019 – “La Florida” refuerce el acompañamiento y el respaldo institucional al docente, teniendo en cuenta que la percepción de apoyo obtuvo una media inferior respecto de otros indicadores de la dimensión afectiva. Para ello, es oportuno establecer reuniones periódicas de soporte pedagógico, espacios de retroalimentación formativa, asesoría psicológica y mecanismos de escucha activa que favorezcan el bienestar y compromiso del profesorado.
4. Se sugiere a los docentes de la Institución Educativa N° 82019 – “La Florida” de nivel primario fortalezcan sus competencias en la identificación de los trastornos específicos del aprendizaje, particularmente dislexia, discalculia y disgrafía, dado que estos aspectos evidenciaron niveles relativamente menores dentro de la dimensión cognitiva. En este marco, resulta pertinente participar en talleres formativos, cursos de actualización y asesorías especializadas que contribuyan a mejorar el diagnóstico pedagógico inicial y la adecuada diferenciación entre rezago escolar y dificultades reales de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- American Psychological Association. (2025). *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/tripartite-model-of-attitudes>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Castro, M. (2020). *Dificultades específicas de aprendizaje: Identificación e intervención en educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Coll, C., et al (2014). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Flórez, R. (2019). *Evaluación pedagógica y atención a la diversidad*. Editorial Magisterio.
- Gagné, R. et al (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth.
- Gavilánez, M., et al (2024). *Actitudes del profesorado frente a la inclusión educativa en contextos escolares*. *Polo del Conocimiento*, 10(7), 1–15.
- Gersten, R., et al (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades*. *What Works Clearinghouse*.
- Good, T. et al (2014). *Looking in classrooms* (10th ed.). Pearson Education.
- Heitink, M., et al (2015). *A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice*. *Educational Research Review*, 17, 50–62.
- Hernández-Sampieri, R., et al (2014). *Metodología de la investigación: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huaccha, T. C. (2014). *Actitudes del docente hacia la enseñanza de la matemática y el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria del distrito de Cajamarca* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Cajamarca.

- Mamani Soto, E. S. (2023). *Actitudes docentes y conocimiento sobre educación inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Agustín.
- Marchesi, A., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2016). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana.
- MINEDU. (2021). *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente: Educación primaria*.
- Moreno, J. L. (2018). *Psicopedagogía de las dificultades de aprendizaje*. Editorial UOC.
- OECD. (2019). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. OECD Publishing.
- Palacios, J. A. (2024). *Una mirada a la educación inclusiva en las escuelas de Lima Metropolitana*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Prieto, M. D. (2017). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Education.
- Quispe, M et al (2023). *Actitud del docente en la educación inclusiva: Una revisión sistemática*. Horizontes.
- Rodríguez, C. et al (2020). *Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido*. Cuadernos de Investigación Educativa.
- Rosenberg, M. et al (1960). *Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes*. En *Attitude organization and change*. Yale University Press.
- Sahli, C., et al (2021). *Teachers' attitudes and intentions to teach in inclusive classrooms*. International Journal of Inclusive Education.
- Sampieri, R. et al (2022). *Metodología de la investigación científica* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Snowling, M. et al (2012). *The nature and classification of reading disorders*. Psychology Press.
- Swanson, H. L., et al (2007). *Handbook of learning disabilities* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Tobón, S. (2015). *Competencias, calidad y educación superior* (2.ª ed.). Editorial académica.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

UNESCO. (2025). *Educación de calidad: Agenda 2030 en América Latina y el Caribe*.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

APÉNDICES /ANEXOS

Apéndice 1: Instrumento de recolección de datos

**ENCUESTA SOBRE LAS ACTITUDES DOCENTES PARA DETECTAR
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Presentación del instrumento:

Estimado(a) docente: _____

El presente cuestionario forma parte de una investigación titulada “Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N.º 82019 - ‘La Florida’, Cajamarca, 2025”.

La información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos y de forma absolutamente confidencial. Su participación es voluntaria y anónima, y agradeceremos profundamente el tiempo dedicado para completar el cuestionario.

Se le pide que lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una “X” la opción que refleje mejor su nivel de concordancia con la actitud que tomaría de acuerdo a los casos presentados, de acuerdo con la siguiente escala:

Escala de valoración

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

Datos generales del encuestado:

Edad: _____

Grado(s) que enseña: _____

Años de experiencia docente: _____

¿Ha recibido capacitación sobre problemas de aprendizaje?

- a. Sí
- b. No

Dimensión Cognitiva: Conocimientos, comprensión y formación sobre dificultades de aprendizaje.

Caso 1: *Una docente de segundo grado observa que un estudiante tiene muchas dificultades para reconocer letras, confunde palabras similares y tiene un rendimiento bajo, a pesar del refuerzo.*

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
1	Reconozco que este caso podría tratarse de una dificultad de aprendizaje.					
2	Sé diferenciar entre bajo rendimiento y un trastorno de aprendizaje como la dislexia.					
3	Conozco los pasos que debe seguir un docente ante una sospecha de este tipo.					
4	Conozco las principales características de los problemas de aprendizaje.					
5	He recibido formación sobre cómo detectar dificultades de aprendizaje.					
6	Comprendo cómo afectan estas dificultades al rendimiento académico del estudiante.					
7	Sé aplicar estrategias de observación para detectar estos problemas.					
8	Conozco los distintos tipos de trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia, etc.).					
9	Distingo entre un problema de aprendizaje y un problema de conducta.					
10	Sé que el entorno familiar puede influir en el desarrollo de dificultades de aprendizaje.					

Dimensión Afectiva: Interés, sensibilidad, empatía y disposición emocional del docente

Caso 2: *Un docente identifica que un estudiante con dificultades para leer se frustra, evita participar y se aísla de sus compañeros. El docente se siente limitado, pero desea ayudar.*

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
11	Me preocuparía emocionalmente por este estudiante.					
12	Me sentiría motivado (a) a buscar formas de apoyarlo.					
13	Considero importante buscar orientación para estos casos.					
14	Me interesa aprender más sobre cómo apoyar a estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
15	Me siento preparado emocionalmente para afrontar estos casos.					
16	Valoro el trabajo conjunto con psicólogos o especialistas.					
17	Siento empatía por los estudiantes que enfrentan este tipo de dificultades.					
18	Estoy dispuesto/a a adaptar mi estilo de enseñanza si es necesario.					

19	Me esfuerzo por mantener una actitud positiva frente a estos desafíos.					
20	Me preocupa el progreso académico de los estudiantes con estas dificultades.					

Dimensión Conductual: Acciones que realiza el docente frente a estas situaciones.

Caso 3: *Un niño muestra dificultades persistentes en matemáticas y evita trabajar. La docente lo ha observado por semanas, pero no ha registrado sus conductas ni informado a la familia.*

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
21	En este caso, yo registraría sistemáticamente las conductas del estudiante.					
22	Comunicarse con los padres me parece una acción prioritaria.					
23	Considero necesario derivar este caso al equipo psicopedagógico o directivo.					
24	Aplico estrategias diferenciadas con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.					
25	Registro continuamente el progreso de mis estudiantes.					
26	Realizo adaptaciones en mis sesiones cuando detecto estas necesidades.					
27	Busco apoyo profesional cuando mis estrategias no son suficientes.					
28	Evalúo de forma flexible a estudiantes con dificultades de aprendizaje.					
29	Promuevo la participación de todos mis estudiantes en clase.					
30	Participó activamente en reuniones de análisis de casos con otros profesionales.					

Agradecimiento:

Agradezco sinceramente el tiempo, la disposición y el compromiso que ha brindado al responder este cuestionario.

Su participación es valiosa para el desarrollo de esta investigación y para fortalecer las prácticas docentes orientadas a la detección temprana de problemas de aprendizaje.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Apéndice 2: Base de la encuesta de la variable

Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje en la I.E. N.º 82019 – La Florida, Cajamarca, 2025”.																																		
	GENERAL IDADES			DIMENSIÓN COGNITIVA									DIMENSIÓN AFECTIVA										DIMENSIÓN CONDUCTUAL							Práctica s Generale s				
N° PARTIC IPANTE	PG : 01	PG: 02	PG : 03	PD C: 01	PD C: 02	PD C: 03	PD C: 04	PD C: 05	PD C: 06	PD C: 07	PD C: 08	PD C: 09	PD A: 10	PD A: 11	PD A: 12	PD A: 13	PD A: 14	PD A: 15	PD A: 16	PD A: 17	PD A: 18	PD A: 19	PD A: 20	PD CA :21	PD CA :22	PD CA :23	PD CB: 24	PD CB: 25	PD CC :26	PD CC :27	PP G: 28	PP G: 29	PP G: 30	
1	F	>2 0	SI	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	
2	F	>2 0	SI	4	2	3	4	3	4	3	3	4	5	3	3	4	5	3	5	5	4	5	4	4	5	5	3	5	5	4	5	4	4	
3	F	>2 0	N O	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	
4	F	>2 0	SI	5	5	5	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	
5	F	>2 0	N O	3	4	4	3	3	4	4	3	2	4	3	4	4	4	1	5	4	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	
6	F	>2 0	N O	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	2	4	1	3	
7	F	>2 0	N O	3	3	3	3	5	3	5	3	4	5	4	2	5	5	3	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5	5	4	3	3	3	
8	F	>2 0	SI	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	
9	F	>2 0	N O	4	4	3	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	
10				5	4	4	3	3	5	4	4	4	5	3	5	5	4	4	5	5	4	5	5	3	4	5	4	4	5	5	4	4	5	
11	F	11 A 20	SI	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	4	3	5	3	3	
12	F	>2 0	SI	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4

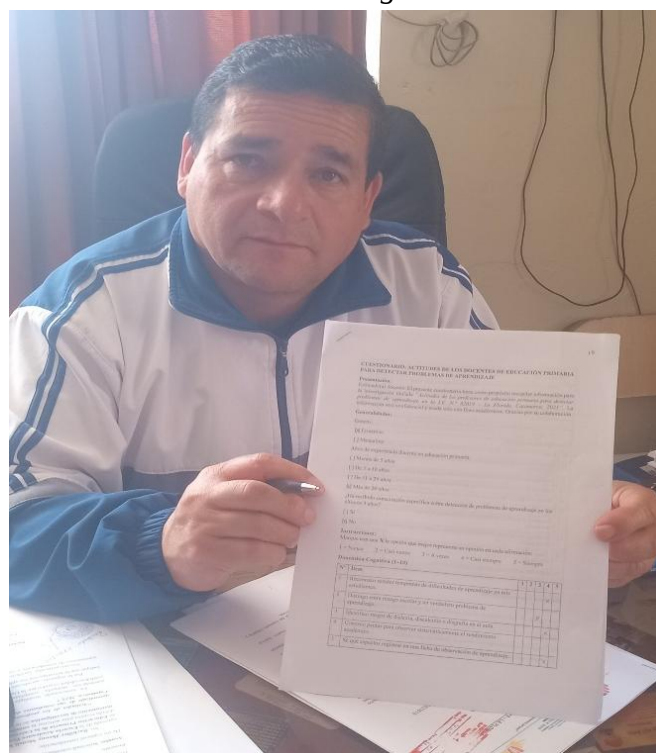
13	M	11 A 20	NO	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	2	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4
14	F	5 A 10	NO	4	3	2	4	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
15	F	>20	NO	5	5	3	5	5	1	1	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
16	F	<5	NO	3	1	3	3	4	3	3	4	5	5	5		4	5	4	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	4	3	4	3	3
17	F	>20	NO	4	2	4	3	2	2	4	4	5	5	2	3	4	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	3
18	M	>20	NO	4	3	3	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	3	5	5	4
19	F	>20	NO	4	4	3	5	4	5	4	3	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	3	3	4	3	4	3	3
20	F	11 A 20	SI	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	3	3	3	5	4	4
21	F	>20	NO	3	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	4	3	4	4	5	4	5	3	4	3	4
22	F	>20	SI	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	3	4	
23	F	>20	SI	4	3	3	4	4	3	3	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4
24	M	>20	NO	4		1	3	3	2	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	3	3	5	3	3	5	3	2
25	F	11 A 20	SI	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5
26	F	5 A 10	NO	5	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4
27	M	>20	NO	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5
28	F	11 A 20	SI	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
29				4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	5	4	5	5
30	F	11 A 20	SI	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	3	5
31	F	>20		4	3	4	4	3	4	4	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	4	3	4	
32	M	>20	NO	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
33	F	11 A 20	SI	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
34	M	>20	NO	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
35	F	>20	NO	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
36	F	>20	SI	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	3	4	3	2	4	4	4	5	5	4
37	F	>20	SI	3	4	3	4	4	3	3	3	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	3	3	3	2	3	4	4	5	5	5
38	F	>20	SI	5	3	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	3	5	4	4	4	4	5	5	3	5
39	F	>20	SI	4	5	3	5	5	4	3	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4
40	M	>20	NO	4	3	3	4	3	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	3	3	5	4	4
41	M	5 A 10	NO	3	4	4	3	5	3	5	4	4	5	4	3	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4
42	F	>20	NO	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4

Apéndice 3: Fotos con autoridades de la Institución Educativa

Foto 1: La investigadora y el subdirector entregando los instrumentos de investigación llenados para la presente investigación



Foto 2: El Director mostrando la constancia de aplicación de la variable de investigación.



Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
¿Qué actitudes presentan los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes en la I.E. N.º 82019 – “La Florida”, Cajamarca, 2025?	General: ✓ Determinar las actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje en estudiantes de la I.E. N.º 82019 – “La Florida”, Cajamarca, 2025. Específicos: ✓ Describir los conocimientos que poseen los docentes de primaria para detectar dificultades para seguir instrucciones en los estudiantes. ✓ Analizar la disposición emocional (actitud afectiva) de los docentes de primaria para detectar problemas de aprendizaje de los estudiantes. ✓ Describir las acciones pedagógicas o derivaciones que aplican los docentes cuando identifican posibles problemas de aprendizaje en el aula.	Actitudes de los docentes para detectar problemas de aprendizaje	Cognitiva	✓ Conocimiento sobre tipos de problemas de aprendizaje. ✓ Identificación de señales de alerta. ✓ Estrategias de detección utilizadas	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario tipo Likert de 30 ítems, estructurado en 3 dimensiones.	Enfoque: Cuantitativo Diseño: No experimental Tipo: Transversal descriptivo Método: Deductivo –inductivo
			Afectiva	✓ Valoración de la detección temprana. ✓ Interés por atender estas dificultades. ✓ Percepción de su rol como identificador		
			Conductual	✓ Aplicación de acciones pedagógicas para detectar. ✓ Registro y seguimiento de casos. ✓ Derivación a especialistas.		

Anexo 2: Validación de expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO ESTRUCTURADO (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, ISMAEL JULCAMORO GONZALES, identificado con DNI N° 26724604, con grado académico de: DOCTOR EN EDUCACIÓN, obtenido en la UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA; hago constar que he leído y revisado los 30 ítems del instrumento Cuestionario Estructurado, de la bachiller Jhenny Medali Medina Vásquez.

Los ítems del cuestionario estructurado, están distribuidos en tres (03) dimensiones: En la dimensión Cognitiva con 10 ítems, en la dimensión Afectiva 10 ítems y en la dimensión Conductual 10 ítems. El instrumento corresponde a la tesis: **“Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N.º 82019 – ‘La Florida’ - Cajamarca, 2025.”**

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO ESTRUCTURADO		
Nº ítems	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
30	30	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 03 de noviembre de 2025.

Apellidos y Nombres del evaluador: JULCAMORO GONZALES, ISMAEL

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 26724604



FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO ESTRUCTURADO
(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: JULCAMORO GONZALES, ISMAEL

Título: “Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N.º 82019 – ‘La Florida’ - Cajamarca, 2025.”

Variable: Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje

Autor: Jhenny Medali Medina Vásquez

Nº Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de redacción científica (claridad, coherencia y propiedad)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1.	X		X		X		X	
2.	X		X		X		X	
3.	X		X		X		X	
4.	X		X		X		X	
5.	X		X		X		X	
6.	X		X		X		X	
7.	X		X		X		X	
8.	X		X		X		X	
9.	X		X		X		X	
10.	X		X		X		X	
11.	X		X		X		X	
12.	X		X		X		X	
13.	X		X		X		X	
14.	X		X		X		X	
15.	X		X		X		X	
16.	X		X		X		X	
17.	X		X		X		X	
18.	X		X		X		X	
19.	X		X		X		X	
20.	X		X		X		X	
21.	X		X		X		X	
22.	X		X		X		X	
23.	X		X		X		X	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



24.	X		X		X		X	
25.	X		X		X		X	
26.	X		X		X		X	
27.	X		X		X		X	
28.	X		X		X		X	
29.	X		X		X		X	
30.	X		X		X		X	

FECHA: Cajamarca, 03 de noviembre de 2025.

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 26724604



**VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO ESTRUCTURADO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo, Jaime Huaman Villar, identificado con DNI N° 40564044, con grado académico de: Magister en Docencia universitaria y gestión educativa, obtenido en la Universidad Privada “San Pedro”; hago constar que he leído y revisado los 30 ítems del instrumento Cuestionario Estructurado, de la bachiller Jhenny Medali Medina Vásquez.

Los ítems del cuestionario estructurado, están distribuidos en tres (03) dimensiones: En la dimensión Cognitiva con 10 ítems, en la dimensión Afectiva 10 ítems y en la dimensión Conductual 10 ítems. El instrumento corresponde a la tesis: **“Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N.º 82019 – ‘La Florida’ - Cajamarca, 2025.”**

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO ESTRUCTURADO		
Nº ítems	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
30	30	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 03 de noviembre de 2025.

Apellidos y Nombres del evaluador: HUAMÁN VILLAR, JAIME

Mg. JAIME HUAMÁN VILLAR
FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 40564044



FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO ESTRUCTURADO
(JUICIO DE EXPERTOS)

Apellidos y Nombres del Evaluador: HUAMÁN VILLAR, JAIME

Título: “Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N.º 82019 – ‘La Florida’ - Cajamarca, 2025.”

Variable: Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje

Autor: Jhenny Medali Medina Vásquez

Nº Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de redacción científica (claridad, coherencia y propiedad)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1.	X		X		X		X	
2.	X		X		X		X	
3.	X		X		X		X	
4.	X		X		X		X	
5.	X		X		X		X	
6.	X		X		X		X	
7.	X		X		X		X	
8.	X		X		X		X	
9.	X		X		X		X	
10.	X		X		X		X	
11.	X		X		X		X	
12.	X		X		X		X	
13.	X		X		X		X	
14.	X		X		X		X	
15.	X		X		X		X	
16.	X		X		X		X	
17.	X		X		X		X	
18.	X		X		X		X	
19.	X		X		X		X	
20.	X		X		X		X	
21.	X		X		X		X	
22.	X		X		X		X	
23.	X		X		X		X	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



24.	X		X		X		X	
25.	X		X		X		X	
26.	X		X		X		X	
27.	X		X		X		X	
28.	X		X		X		X	
29.	X		X		X		X	
30.	X		X		X		X	

FECHA: Cajamarca, 03 de noviembre de 2025.

Mg. JAIME HUAMÁN VILLAR
FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 40564044

Anexo 3: Constancia de aplicación del instrumento.



GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE CAJAMARCA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82019
PRIMARIA Y SECUNDARIA



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82019, CÓDIGO MODULAR N° 0444760 NIVEL PRIMARIA Y 1719202 NIVEL SECUNDARIA, LA FLORIDA DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA, COMPRENSIÓN DE LA UGEL Y REGIÓN DE EDUCACIÓN DE CAJAMARCA, QUE AL FINAL SUSCRIBE; OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A favor de la Bachiller **MEDINA VASQUEZ, JHENNY MEDALI**, identificada con DNI N° 73775854, egresada de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación, especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Cajamarca, quién aplicó satisfactoriamente su instrumento de investigación de la Tesis: "Actitudes de los profesores de educación primaria para detectar problemas de aprendizaje de sus estudiantes de la Institución Educativa N° 82019 – "La Florida" – Cajamarca, 2025"

Se expide la presente para los fines que la parte interesada estime por conveniente.

Cajamarca, 24 de octubre del 2025.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO REGIONAL DE CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CAJAMARCA
[Firma]
Prof. Segundo R. Ayala Salazar
DIRECTOR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82019 LA FLORIDA - CAJAMARCA

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Jhenny Medali Medina Vázquez

DNI/Otros N°: 73 77 5854

Correo electrónico: jmedinav19_1@unc.edu.pe

Teléfono: 977 188 673

2. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad

☐ Maestro ☐ Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional

☐ Trabajo académico

Título: ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA PARA DETECTAR PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
DE SUS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
N° 82019 - "LA FLORIDA" - CAJAMARCA, 2025

Asesor: M. Cs. Elmer Luis Pisco Goicochea

Jurados: Presidente: M. Cs. Oscar Jaime Marín Rosell
Secretario: Mtra. Ana María Betzabé Arribasplata Lozano
Vocal: Dr. José Antenor Roncal Rodríguez

Fecha de publicación: 17 / 02 / 2026

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Norte de la Universidad Peruana"

Repositorio Digital Institucional

CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(los) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

_____ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
_____/_____/_____

_____ No autorizo



Firma

17 / 02 / 2026

Fecha