

**FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTIFICIA  
Y CIVIL DE LIMA  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**



**TESIS**

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN  
EDUCATIVA EN OCHO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL  
DISTRITO DE INDEPENDENCIA 2019**

**Presentada por:**

**Charito de Jesús Távara Sabalú**

**Asesora:**

**Dra. Irma Longo Espinoza**

**Para optar el Grado Académico de Maestro en Educación con  
mención en Orientación y Tutoría de la Educación**

**Lima – Perú**

**2020**

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN  
EDUCATIVA EN OCHO INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
DEL DISTRITO DE INDEPENDENCIA 2019**

## **DEDICATORIA**

A Dios y a la Virgen Santísima.

A la memoria de mi papá Luis y presencia de mi mamá Teresa.

A Madre María Elvira González Gutiérrez y al Padre Juan Pablo Alcas Michalot, por acompañarme con la oración y animarme con la palabra para concluir esta investigación.

A cada uno de mis amados hijos:

Hernán, Jesús, Rakel, Belén, Octavio, Daniella y Guadalupe.

A todos mis estudiantes y en especial  
aquellos con necesidades educativas especiales,  
que pasaron por mi clase y se quedaron en mi corazón.

## **RECONOCIMIENTO**

Esta investigación es el fruto del trabajo y estudio de quien remite esta investigación. Sin embargo, no habría sido posible realizarla sin la gracia de Dios, Amor Misericordioso y la presencia de la Virgen Santísima, ya que su amor y fidelidad siempre están presente.

Quiero agradecer a mi asesora, la Dra. Irma Longo Espinoza, por su apoyo y confianza en mi persona, brindándome el soporte necesario para concluir esta investigación. Además, quiero agradecer a los profesionales de los colegios que fueron la población de esta investigación: I.E. Parroquial Miguel Grau, I.E. Parroquial Círculo Ingeniería, I.E. N° 2041 Inca Garcilaso De La Vega, I.E. N° 2058 Virgen De La Medalla Milagrosa, I.E. N° 2057 José Gabriel Condorcanqui, I.E. N° 3094-1 William Fulbright, I.E. N° 3056 Gran Bretaña, I.E. N° 3049 Imperio Del Tahuantinsuyo, todos ellos del distrito de Independencia, por su disposición en desarrollar las pruebas, ya que sin ellos no hubiera sido posible este estudio, también quiero agradecer a la Mg. Frida Susana Callan Alejos, a la Mg. María Socorro Paredes Mejía, la Mg. Hilda Zúñiga Moreno y a Rebeca Iglesias quienes me ayudaron en la aplicación de los instrumentos.

A todos ustedes mi agradecimiento eterno.

## INDICE

TITULO	ii
DEDICATORIA	iii
RECONOCIMIENTO	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCION	xiii
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1. Descripción del problema	15
1.2. Formulación del problema	17
1.2.1. Problema general	17
1.2.2. Problema específico	17
1.3. Objetivo	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4. Justificación e importancia de la investigación	18
1.5. Limitaciones de la investigación	19
II. MARCO TEORICO	20
2.1. Antecedentes de la Investigación	20
2.1.1. Antecedentes Internacionales	20
2.1.2. Antecedentes Nacionales	22
2.2. Bases Teóricas	25
2.2.1. Actitud	25
2.2.1.1. Actitud docente hacia la educación inclusiva	26
2.2.1.2. Modelo tridimensional para explicar la actitud	27
2.2.1.3. Escala de actitudes	29
2.2.1.4. La educación	29
2.2.1.5. Principios del derecho a la educación	30
2.2.1.6. Inclusión educativa	30
2.2.1.7. Orígenes de la Inclusión educativa	31

2.2.1.8. La inclusión educativa en el marco del modelo social de la discapacidad.	33
2.2.1.9. Dimensiones de la Educación Inclusiva	35
2.2.1.10. Características de la Inclusión Educativa	37
2.2.1.11. Principios de la Educación Inclusiva	39
2.2.1.12. Marco legal peruano	41
2.2.1.13. El enfoque inclusivo en el Currículo Nacional de la Educación Básica	42
2.2.1.14. La adecuación o adaptación Curricular como parte de la respuesta para una Educación Inclusiva	42
2.2.1.15. Necesidades Educativas especiales	43
2.2.1.16. El rol de la familia en la inclusión educativa	44
2.2.1.17. Factores asociados a la actitud del docente frente a la educación inclusiva	45
2.2.1.18. Naturaleza de la discapacidad del alumno	46
2.2.1.19. La resiliencia del estudiante con necesidades educativas especiales	46
2.2.1.20. Formación de docentes en la educación inclusive	47
2.3. Definición de términos básicos	48
2.3.1. Actitud del docente	48
2.3.2. Educación Inclusiva	48
2.3.3. Factores sociodemográficos	48
<b>III. HIPOTESIS Y VARIABLES</b>	<b>49</b>
3.1. Hipótesis de trabajo	49
3.1.1. Hipótesis general	49
3.1.2. Hipótesis específicas	49
3.2. Variables	49
3.2.1. Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa	49
3.2.1.1. Operacionalización de la variable	49
3.2.2. Variables sociodemográficas	49
3.2.2.1. Operacionalización de las variables	49
<b>IV. METODOLOGIA</b>	<b>54</b>
4.1. Enfoque de investigación	54
4.2. Tipo y nivel de investigación	54

4.2.1. Tipo de investigación	54
4.2.2. Nivel de investigación	55
4.3. Diseño de Investigación	56
4.4. Población y muestra	56
4.4.1. Población	56
4.4.2. Muestra	56
4.4.3. Criterios de inclusión y exclusión	57
4.5. Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación	57
4.5.1. Técnicas utilizadas en la investigación	57
4.5.2. Instrumentos utilizados en la investigación	58
4.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	59
4.7. Aspectos éticos	60
V. RESULTADOS LOGRADOS CON LA INVESTIGACIÓN	61
5.1. Validación y consistencia de los instrumentos	61
5.1.1. Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión	
Educativa	61
5.1.1.1. Confiabilidad	61
5.1.1.2. Validez	61
5.1.2. Factores sociodemográficos	66
5.1.2.1. Validez	66
5.2. Presentación de los datos	66
5.2.1. Resultados del EAPI	66
5.2.2. Resultados obtenidos a través de la ficha sociodemográfica	68
5.2.3. Resultados de la correlación de las variables	74
5.2.4. Contrastación de las Hipótesis	88
5.2.4.1. Hipótesis general	88
5.2.4.2. Hipótesis específicas	88
5.3. Análisis y discusión de los resultados	89
CONCLUSIONES	94
RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS	98
ANEXOS	110

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable: Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.	50
Tabla 2	Operacionalización de las variables Sociodemográficas	52
Tabla 3	Técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación	58
Tabla 4	Alfa de Cronbach alfa ordinal y EMM para las puntuaciones derivadas de los ítems del EAPI.	61
Tabla 5	Evidencias de validez vinculados al contenido del EAPI	62
Tabla 6	Análisis factorial exploratorio de los ítems del EAPI con dos factores rotados de forma oblicua	63
Tabla 7	Análisis factorial exploratorio de los ítems del EAPI con una estructura unidimensional	65
Tabla 8	Actitudes de los docentes hacia a la inclusión educativa	67
Tabla 9	Según sexo de los docentes	68
Tabla 10	Edad promedio de los docentes	69
Tabla 11	Instituciones Educativas donde laboran los docentes	69
Tabla 12	Grado escolar que dicta clases	70
Tabla 13	Formación académica de los docentes	71
Tabla 14	Experiencia trabajando con estudiantes con NEE	72
Tabla 15	Capacitación y asesoría en inclusión educativa	73
Tabla 16	Relación entre el sexo y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes	74
Tabla 17	Relación entre la edad y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes	75
Tabla 18	Actitud de los profesores según tipo de colegio	75
Tabla 19	Actitud de los docentes según grado escolar que enseña	76
Tabla 20	Relación entre los años de experiencia docente y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes	77
Tabla 21	Actitud de los docentes según grado académico alcanzado	77
Tabla 22	Actitud de los profesores según experiencia con estudiantes con NEE	78
Tabla 23	Actitud de los docentes según curso presenciales recibidos sobre inclusión educativa	79

Tabla 24	Actitud de los profesores según cursos virtuales recibidos sobre educación inclusiva	80
Tabla 25	Actitud de los profesores según asesorías de otras instituciones sobre educación inclusiva	82
Tabla 26	Relación entre sexo y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.	83
Tabla 27	Relación entre la edad y la dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.	83
Tabla 28	Relación entre el tipo de I.E. y las dimensiones cognitivas, afectiva y conductual	84
Tabla 29	Relación entre años de experiencia docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual	84
Tabla 30	Relación entre el grado escolar que dicta el docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual	85
Tabla 31	Relación entre la Formación académica alcanzada y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual	85
Tabla 32	Relación entre docentes que Trabaja o no con estudiantes con NEE y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual	86
Tabla 33	Relación entre docentes que han recibido o no capacitación o asesoría en inclusión educativa y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual	87

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Actitud de los docentes	67
Figura 2	Sexo de los docentes	68
Figura 3	Colegios donde laboran los docentes	69
Figura 4	Grado escolar que dictan los docentes	70
Figura 5	Grado académico alcanzado por los docentes	71
Figura 6	Experiencia de los docentes trabajado con estudiantes con NEE	72
Figura 7	Formación en inclusión educativa	73
Figura 8	Actitudes de los docentes según su sexo	74
Figura 9	Actitud de los docentes según tipo de colegio	75
Figura 10	Actitud de los docentes según grado escolar que enseña	76
Figura 11	Actitud de los docentes según grado académico alcanzado	78
Figura 12	Actitud de los docentes según experiencia con estudiantes con NEE	79
Figura 13	Actitud de los docentes según cursos presenciales recibidos sobre inclusión educativa	80
Figura 14	Actitud de los docentes según cursos virtuales recibidos sobre inclusión educativa	81
Figura 15	actitud de los profesores según asesorías de otras instituciones sobre educación inclusiva	82

## RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo conocer cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.

La muestra estuvo conformada por 132 docentes de primaria de ocho instituciones del distrito de Independencia 2019.

Por otro lado, el diseño de la investigación fue no experimental y de corte transversal. Así mismo, el enfoque fue cuantitativo de nivel descriptivo – correlacional.

Los instrumentos que se utilizaron fue la Escala de Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa (Ximena Meneses, 2016) y una ficha sociodemográfica que permitió recolectar información sobre los factores sociodemográficas.

Para el análisis de los resultados se utilizó el Software para procesamiento estadístico: STATA v.14. Respecto a la verificación de las hipótesis se utilizaron las pruebas estadísticas Chi cuadrado (para las variables categóricas). Para las variables numéricas se utilizó la prueba estadística de T- Student, Anova, U de Mann Whitney, Kruskal-Wallis y Correlación de Spearman. Siendo el nivel de significancia 0.05.

El análisis de los resultados permitió identificar que la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva es muy negativa. Respecto a la dimensión prevalente fue la dimensión afectiva. Así mismo, se halló relación significativa entre las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, con los factores sociodemográficas referida a la formación docente de manera virtual, presencial o de asesoría de otras instituciones.

Se concluyó que existe relación significativa entre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa y los factores sociodemográficos.

*Palabras claves:* Actitudes del docente, Inclusión Educativa, factores sociodemográficos.

## ABSTRACT

The purpose of this thesis was to establish the relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and the socio-demographic factors. The sample of the thesis was the 132 primary school teachers from 8 schools in Independence district 2019.

The research design was non-experimental and cross-sectional. Likewise, the approach was descriptive-correlational quantitative level.

The instruments used were The Scale of teachers' attitudes towards inclusive education (Ximena Meneses, 2016) and the sociodemographic record, which had information about sociodemographic factors.

For the analysis of the results, the Statistical Processing Software, STATA v.14, was used.

Regarding the verification of the hypotheses, the Chi-square statistical tests were used (for the categorical variables). For the numerical variables,

The statistical test of T-Student, Anova, Mann Whitney U, Kruskal-Wallis and Spearman Correlation were used. Being the level of significance 0.05.

The analysis of the results allowed us to identify that the teachers' attitude towards inclusive education was very negative, that the prevailing dimension was the affective one, and that there is a significant relationship between the cognitive, affective and behavioral dimensions, with the sociodemographic factors referring to virtual or face-to-face teacher training from other institutions.

It was concluded that there is a significant relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and sociodemographic factors.

*Key words:* Teacher attitudes, Inclusive education, and sociodemographic factors.

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que toda persona tiene y lo afirman el Marco Legal Nacional (Ley 28044, Art. 3) e internacional (Declaración de los derechos humanos, Art. 26), al margen de las diferentes condiciones de cada persona.

La educación inclusiva valora las naturales diferencias de cada ser humano y considera que en las diferencias está la riqueza humana. Asegura que todos los estudiantes pueden aprender y estudiar juntos, considerando que cada niño, niña y adolescente tiene sus propias características, intereses, capacidades y necesidades que los hace únicos. Es el sistema educativo que debe garantizar la educación inclusiva de todos los estudiantes (tengan o no necesidades educativas especiales), de tal forma que se asegure la presencia, participación y progreso en aprendizajes significativos para la vida. Para lograr esto es fundamental contar con las actitudes positivas de los docentes.

Es por ello por lo que el presente trabajo titulado “Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión Educativa en ocho instituciones educativas del distrito de Independencia”, busca identificar cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del distrito de Independencia.

Para lograrlo, la investigación se estructuró de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se considera el planteamiento del problema, el cual contiene la descripción del problema, formulación del problema, objetivos, justificación e importancia y las limitaciones de la investigación. En este apartado se precisó lo que llevó a realizar esta investigación al considerar que las actitudes de los docentes son clave para lograr una verdadera inclusión educativa.

En el Capítulo II, se desarrolla el marco teórico, que presenta los antecedentes de la investigación, bases teóricas y conceptuales que además de sustentar la presente investigación están relacionados a la actitud del docente considerando el modelo tridimensional para explicar la actitud de este; ello basado en el instrumento aplicado: Escala de Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa (EAPI). De igual manera, desarrolla la inclusión educativa, las dimensiones, el marco legal, modelo social y los factores asociados.

En el Capítulo III, se encuentran las hipótesis que son aquellas suposiciones que se manejaron respecto a la investigación. También, en este apartado, se desarrolló la operacionalización. Ello permitió conocer a profundidad la variable principal y los factores sociodemográficas.

En el Capítulo IV, se aborda la metodología utilizada en la investigación; asimismo, la población que conformó esta investigación, las técnicas e instrumentos utilizados y el procesamiento de análisis de datos los cuales fueron obtenidos por medio de la ficha sociodemográfica y el EAPI.

En el capítulo V, se presentan los resultados hallados, los cuales permitieron confrontar las hipótesis. La discusión de los resultados se hizo con literatura relacionada a la temática. Ello permitió dar un mejor alcance del porqué de los resultados encontrados y sus determinadas implicancias.

Finalmente, se presentaron las conclusiones y recomendaciones de la investigación, las mismas que están relacionadas a los objetivos propuestos.

## **I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Descripción del problema**

Durante el año 1994, se celebró la Conferencia Mundial de Salamanca, la cual trató acerca de las necesidades educativas especiales, organizada por el Gobierno de España y la UNESCO, presentándose la oportunidad de discutir las necesidades educativas que presentan los niños y adolescentes con dificultades considerándose en un contexto más grande de la educación, donde todos estén incluidos, creándose así el término educación inclusiva en todo el mundo.

El principal objetivo de esta conferencia fue el de promover que los colegios recibir a todos los niños, sin importan el contexto en el cual vivan, ni sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y culturales.

A nivel nacional, el 11 de noviembre del 2003 el gobierno peruano promulgó el Decreto Supremo N°026-003-ED en el cual señaló la Década de la Educación Inclusiva, con el fin de atender a los niños, jóvenes y personas con discapacidad asumiendo metas para combatir la discriminación en los colegios y la aceptación en todos los colegios de esta clase de niños.

Mediante este decreto se fundó la Dirección Nacional de Educación Básica Especial, admitiendo el diseño de planificación, programas y proyectos con un enfoque inclusivo al sistema educativo nacional.

Asimismo, en el marco de este decreto, el gobierno peruano establece la Década de la Educación Inclusiva, que tuvo como objetivo el atender a todos los estudiantes con discapacidad comprometiéndose a rendir cuentas mediante el respectivo decreto, fundando la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, admitiendo el diseño de las Políticas de la Educación Básica Especial, así como la formulación de planes y programas.

Dicho dispositivo estableció las medidas conducentes para la asistencia a la escuela, en un contexto inclusivo, por parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, la función de las escuelas es promover la plena inclusión del estudiante con alguna necesidad educativa especial, en las clases regulares, con igualdad de oportunidades. Sin

embargo, para que la inclusión sea posible, es muy importante y necesario considerar las actitudes positivas de los docentes de aulas regulares, para que les den una atención pertinente a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

Por tal motivo, las miradas deben enfocarse hacia las actitudes de los docentes que tienen bajo su responsabilidad a estos estudiantes, ya que juegan un papel importante en el proceso de inclusión educativa, principalmente para la aceptación de esta población, eliminando el rechazo y el desagrado, abriéndoles las puertas para asegurar la presencia, participación y progresos.

Además, para que una inclusión tenga éxito se tiene que contar con valores, creencias, actitudes positivas, con alto grado de profesionalización y calidad humana por parte de los docentes de primaria.

Sin embargo, los docentes presentan ciertas preocupaciones al momento de poner en práctica la inclusión, dudando de sus capacidades y cualidades técnicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza basada en la igualdad de oportunidades para todos y con equidad, aludiendo que no fueron formados para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociados o no a una discapacidad.

Lo mencionado anteriormente, incita a realizar un breve análisis en cuanto a las actitudes de los docentes de algunas instituciones de educación primaria que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociados o no a una discapacidad.

El cual pretendió indagar respecto a la forma de pensar, sentir y actuar de los docentes frente a los estudiantes que presentan dificultades, determinando el estado actual de sus procesos de inclusión, de tal forma que pueda obtenerse un panorama global y real para la posterior planificación de propuestas consecuentes con las necesidades actuales, tanto para fortalecer las actitudes de los docentes como para los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en aulas regulares.

Con el propósito de investigar las actitudes de los docentes, se tomaron en cuenta a los docentes de los siguientes colegios:

- I.E. Parroquial Miguel Grau
- I.E. Parroquial Círculo Ingeniería
- I.E. N° 2041 Inca Garcilaso De La Vega
- I.E. N° 2058 Virgen De La Medalla Milagrosa
- I.E. N° 2057 José Gabriel Condorcanqui
- I.E. N° 3094-1 William Fulbright
- I.E. N° 3056 Gran Bretaña
- I.E. N° 3049 Imperio Del Tahuantinsuyo

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema general**

¿Cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del distrito de Independencia?

### **1.2.2 Problemas específicos**

¿Cuál es la dimensión prevalente de las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia?

¿Cuál es la relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia?

¿Cuál es la relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia?

¿Cuál es la relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Identificar cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar la dimensión prevalente de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia
- Determinar la relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del distrito de Independencia
- Determinar la relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia
- Determinar la relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.

### **1.4. Justificación e importancia de la investigación**

La educación inclusiva tiene como reto actual el acoger y formar personas de manera integral, que presenten o no alguna discapacidad. Es por ello por lo que la presente investigación busca aportar información que permita conocer las actitudes de los docentes que impiden el desarrollo de una educación inclusiva.

De igual forma, al ser el docente el principal agente educativo que puede hacer cumplir las políticas inclusivas en favor de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela regular, la información permitirá que aquellos que capacitan a los maestros obtengan datos que permitan una mejor instrucción teniendo en cuenta cuáles son las deficiencias actuales que presenta los docentes hacia las políticas inclusivas en la EBR.

Tomando como referencia el supuesto que las actitudes de los docentes son las que marcan la diferencia para el éxito de la Inclusión Educativa, de ahí que al lograr una mejora significativa en las actitudes de los docentes se puede avanzar hacia una Educación Inclusiva con éxito, evidenciando una educación humana y de calidad en cualquier escenario de aprendizaje que se encuentren los estudiantes con NEE.

Por otro lado, la intención de este trabajo es contribuir a la investigación científica, pudiendo además servir como referencia técnica y social para mejorar la atención de los estudiantes con NEE en aulas regulares.

Finalmente, esta investigación supondrá un aporte práctico, porque a partir de los resultados permitirá la comprensión de las actuales actitudes de los docentes frente a la inclusión y, a partir de ello, se puede proponer algún programa que ayude a mejorar las actitudes de los docentes, considerando que es clave para lograr los fines ya expuestos y que prevalezca, así, la calidad, equidad y pertinencia educativa, puesto que se busca humanizar la educación hacia esta población de estudiantes vulnerables.

### **1.5 Limitaciones de la investigación**

Entre las limitaciones que se encontraron en esta investigación fueron:

- Falta de investigaciones referente a la Inclusión Educativa.
- Poca bibliografía para la investigación.
- Falta de claridad en la gestión educativa frente a la inclusión, ya que recién se buscan consensos para llegar a acuerdos para la atención.
- Docentes desconocen que es inclusión educativa.
- Falta de coherencia entre las Políticas, Cultura y Practicas inclusivas.

## **II. MARCO TEORICO**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

#### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

Adame (2015), en el trabajo de grado titulado “Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales”, Badajoz- España, se plantea como objetivo el de comprobar las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas. La metodología de la investigación es de tipo descriptiva. Como resultado se aprecia una actitud algo más negativa en los maestros de educación regular; las actitudes hacia la inclusión del profesorado ante los estudiantes que presenta alguna necesidad educativa especial parecen no cambiar excesivamente, ya sean docentes de centros ordinarios o bien docentes de centros específicos, o de algún tipo de asociación que trabaje con estudiantes con NEE.

En conclusión, la Institución Educativa es una parte muy pequeña de la sociedad, una sociedad que no es igualitaria y poco cohesionada. Se debe realizar un cambio definitivo en las Instituciones Educativas, y además se deben estar organizadas de otra manera, modificar el agrupamiento de los estudiantes, programar la acción educativa desde diversas perspectivas, reorganizar las competencias, adecuar los sistemas de evaluación, etc. Por lo expuesto es evidente que para que la actitud del docente mejore, toda la Institución Educativa y sus agentes educativos deben ser reorganizados partiendo de una potente sensibilización y promoviendo el compromiso para seguir programas de capacitación, acompañamiento en todo el proceso, el cual debe ser evaluado permanentemente.

Gaviño (2017), en la tesis titulada “Percepciones y actitudes del profesorado de educación primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza”, Sevilla- España, plantea como objetivo general conocer las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza. La metodología de la investigación es de tipo descriptiva. El resultado muestra diferencias significativas entre los grupos analizados, y se puede concretar que tanto los profesores con estudiantes con necesidades educativas especiales y sin estudiantes con necesidades educativas especiales, tienen una percepción muy favorable hacia la inclusión.

En el uso de las TIC reflejan una buena formación para la práctica inclusiva en el aula; sin embargo, señalan que no disponen del suficiente tiempo para llevarlas a cabo. A partir de los resultados podemos concluir que los sujetos, ya sean docentes o estudiantes, poseen una actitud favorable hacia la inclusión. Frente a esto es necesario resaltar que urge invertir tiempo en la formación del docente para que pueda consolidarse su preparación y que sus prácticas pedagógicas respondan al enfoque inclusivo, siendo conscientes que es necesario invertir tiempo para hacer un trabajo coherente.

Acosta y Arráez (2014), en el artículo titulado “Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora”, Caracas – Venezuela, se trazan el objetivo de determinar las actitudes del docente de educación inclusiva escolar de personas con discapacidad motora. La metodología de la investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, bajo la modalidad de campo y método etnoFigura. Los resultados muestran una formación del docente descontextualizado sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, así como carentes de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con las condiciones de discapacidad motora, lo que incide en el proceso inclusivo, así como en el cambio de actitud de los docentes frente a la labor pedagógica. Es posible concluir que la actitud desfavorable de los docentes en estudio ante la inclusión escolar es producto de una formación académica basada en metodologías y estrategias que responden a los criterios estandarizados, es decir, no se les forma sobre los efectos del contexto, la cultura y lo biológico, que pueden predisponer el desarrollo normal del educando y que de la capacidad de respuestas asertivas del docente depende la evolución de todo estudiante. Esto nos hace reflexionar que los docentes necesitan empoderarse de metodologías y estrategias para atender con pertinencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual les permitirá mejorar la actitud.

Chiner (2011), en la tesis doctoral titulada “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”, Alicante- España, se planteó como objetivo evitar la exclusión social de determinados grupos, ya sea por sus diferencias en capacidad, cultura, lengua o género, entre otras. En la metodología optó por una investigación no experimental de tipo descriptivo. De acuerdo con los resultados, el desarrollo de este modelo requiere el reconocimiento de que el actual sistema no garantiza

la equidad. Para lograrla, es crucial que los profesores cuestionen críticamente su práctica educativa y la desarrollen de manera colaborativa, participativa y profesional, reflexionando. En conclusión, el profesorado respondiente de educación infantil, primaria y secundaria encuestado en este estudio está a favor de la inclusión. Se muestra partidario de la educación inclusiva y considera que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. La mayoría piensa que esta práctica favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas hacia las diferencias, por parte de los estudiantes, aunque consideran necesaria la presencia en el aula de otros docentes, además del profesor-tutor, para poder desarrollarla de manera apropiada. Es importante en esta investigación ver qué profesores piensan que la educación inclusiva es buena, y tomar en cuenta las recomendaciones.

García y Pérez (2010), en su Tesis titulada “La actitud del docente a nivel de primaria regular ante la inclusión educativa”, México D.F, tiene como objetivo conocer el tipo de actitudes que muestran los profesores de educación primaria regular ante la inclusión educativa en escuelas primarias regulares de la delegación Benito Juárez y Coyoacán. La metodología de la investigación es de tipo cuantitativo. Los resultados obtenidos muestran que, a pesar de que los profesores no cuentan con información sobre el tema y no tienen formación profesional de educación especial, manifiestan una actitud favorable; además se halló que están dispuestos a trabajar en equipo para tener herramientas que les permitan enfrentarse a este proceso de inclusión educativa. Se concluye, a partir de los resultados, la actitud que muestran los docentes de primaria regular ante la inclusión educativa es favorable, a pesar de que la gran mayoría no cuenta con la información y experiencias necesarias para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales; sin embargo, coinciden en tener disposición para trabajar en equipo. En otros países se piensa favorablemente, lo que falta es concretar con formación docente para que tengan las herramientas necesarias para ofrecer un servicio de calidad con equidad a todos los estudiantes.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales**

Sucaticona (2016), en la tesis para la maestría en psicología titulada “Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01”, presentada en la Universidad Ricardo Palma, tiene como objetivo general comparar las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión con y sin alumnos con necesidades educativas especiales. En la metodología se

utilizó un diseño descriptivo comparativo. Los resultados que se obtuvieron demuestran que los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan mejores actitudes que los docentes que no tienen estudiantes con necesidades educativas especiales, en sus aulas de clase. En conclusión, el análisis factorial exploratorio de la escala de actitudes de los docentes hacia los estudiantes incluidos de la UGEL 01 determinó que la escala está conformada por un solo componente que representa el 60% de la varianza total, lo que indica que el constructo es unidimensional. Esta investigación da la importancia a la experiencia de los docentes con estudiantes con necesidades educativas especiales.

De igual forma, Goldsmith (2016), en la investigación “Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014”, plantea como objetivo de este estudio el determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL Casma. La metodología de la investigación tiene un enfoque cuantitativo, no experimental; el diseño es descriptivo, correlacional, de corte transversal. En los resultados, la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula, el uso de estrategia de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, el uso de estrategias de agrupamiento, y el uso de estrategias de adaptación de las actividades. En conclusión, la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que permite entender que un docente capacitado en estrategias adecuadas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales tendrá buenas prácticas inclusivas y mostrará una actitud positiva frente a la inclusión educativa.

Vásquez (2015), en su tesis para optar el grado de magíster en ciencias de la educación “Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de educación inicial del distrito de Barranca”, presentada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, se plantea como objetivo de esta investigación describir las actitudes de los docentes de educación inicial del distrito de Barranca hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para la metodología de este estudio se empleó una investigación cuantitativa, a través de un diseño y nivel descriptivo. En los resultados, de acuerdo al análisis de fiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,92. Se

concluye que los docentes de educación inicial del distrito de Barranca presentan actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Es evidente que la mayor dificultad de realizar con naturalidad la educación inclusiva es en el nivel Primaria, aquí se ve la necesidad de hacer diferentes adaptaciones o adecuaciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan las mismas oportunidades de aprendizaje como sus demás compañeros, porque las necesidades educativas se hacen más evidentes.

De igual manera, Flores y Sánchez (2014) en la tesis para optar por el grado de magister en educación, titulada “Actitud docente hacia la inclusión escolar y el proceso de adaptación curricular en dos instituciones educativas inclusivas de la UGEL 03-2013”, presentada en la Universidad César Vallejo, tuvo como objetivo general conocer la relación existente entre la actitud docente hacia la inclusión escolar y el proceso de adaptación curricular. El tipo de investigación es aplicada, el diseño de estudio utilizado fue el no experimental, transversal, correlacional. En esta investigación se obtuvo como resultado, luego de un proceso de análisis de datos, que no existe relación y no hay significativa entre la actitud docente hacia la inclusión escolar y el proceso de adaptación curricular en dos instituciones educativas inclusivas de la UGEL 03-2013. En conclusión, las actitudes que más se observaron en los docentes de aulas inclusivas son las neutrales. Es importante esta investigación ya que afirma trabajar sobre las actitudes del docente frente a la Inclusión.

Por su parte, Vásquez (2010), en la investigación titulada “Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista”, presentada en la Universidad San Ignacio de Loyola, se plantea como objetivo describir las actitudes de los profesores hacia la inclusión en escolares con necesidades educativas especiales del nivel primario de un Centro de Básica Especial del distrito de Bellavista. La metodología es de tipo no experimental, diseño descriptivo simple. Obteniendo como resultado actitudes positivas hacia la inclusión, tomando en cuenta la edad y sexo de los profesores; por lo tanto, se observó que las actitudes de los profesores son esenciales e importantes para lograr una inclusión de calidad acorde con los requerimientos y normativas emitidas por el Ministerio de Educación. En conclusión, más de la mitad de los docentes manifiestan que es insuficiente el apoyo pedagógico que se brinda al profesorado respecto a la inclusión, por parte de los especialistas encargados. Asimismo, el 45% de la muestra manifiestan que sí reciben el apoyo necesario.

## **2.2. Bases Teóricas**

### **2.2.1 Actitud**

Según Lima (2010), la definición de actitud es uno de los más antiguos en la Psicología Social. En una fase inicial las actitudes hicieron el puente entre las disposiciones individuales y las ideas socialmente compartidas; entonces sus formas de evaluación sirvieron para dar identidad a la Psicología Social.

Por otro lado, Eagly y Chaiken (1993) definieron actitud de la siguiente manera: "La actitud es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad" (p. 194).

Las modalidades de respuesta, para Eagly y Chaiken (1993) y Lima (2010), pueden ser cognitivas, o sea aquellas que son dadas por pensamientos, ideas, opiniones y creencias que unen el objeto de un sujeto, la actitud a sus atributos y consecuencias, expresando una evaluación más o menos favorable. O pueden ser respuestas evaluadoras afectivas, que se refieren a emociones y sentimientos provocados por el objeto de actitud.

En cuanto a las respuestas de evaluación del comportamiento, para estos autores, se refieren a comportamientos o intenciones de comportamiento, en las que las actitudes se pueden manifestar. La tendencia evaluadora de una actitud parte del presupuesto que la actitud es un estado evaluador que es precedido por ciertas cláusulas de estímulos y es seguida por determinadas clases de respuestas evaluativas, las cuales poseen polaridad positiva y negativa y varían de intensidad: de extremadamente positivo a extremadamente negativo pasando por un punto neutro (Eagly y Chaiken 1993).

A lo largo de este estudio, se tuvo en cuenta la definición de Eagly y Chaiken (1993), no sólo por ser uno de los conceptos de referencia utilizados en la investigación, sobre todo porque esta definición trata de identificar actitud como una disposición para evaluar con un cierto grado de favor o desfavor, debido a que es el objetivo de este estudio: las actitudes con las que los docentes hacen la inclusión educativa con alumnos en primaria y son las actitudes las que van a marcar la diferencia, porque son las actitudes las que determina el nivel de compromiso con la educación de los estudiantes, estos serán profesionales autocríticos de sus prácticas y con actitudes ricas en valores.

### **2.2.1.1. Actitud docente hacia la educación inclusiva**

En 2002, Avramadis y Norwich efectuaron una revisión de la literatura de los estudios efectuados en las décadas de ochenta y noventa sobre la integración e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula.

Estos autores concluyeron que en la mayoría de los estudios los profesores demostraron una actitud favorable a la escuela inclusiva, pero no siempre tenían actitudes favorables a la práctica inclusiva, en sus clases. Los docentes eran favorables a la inclusión según el grado y la naturaleza de la discapacidad.

Así mismo, Avramadis y Norwich (2002) mencionan que los profesores mostraron actitudes más positivas a la inclusión de alumnos con deficiencias físicas y sensoriales y actitudes menos favorables en relación a alumnos con graves dificultades de aprendizaje o en su comportamiento. También refirieron que contribuyeron a actitudes más positivas la formación de los profesores en la inclusión de estudiantes con dificultades.

Esta formación puede ocurrir dentro de la propia escuela con la formación de equipos especiales que apoyen y den formación a los profesores que tenían alumnos con necesidades educativas especiales en sus clases.

Por su parte, Ross-Hill (2009), efectuó en el estado de Louisiana (EE.UU.) un estudio con profesores de enseñanza regular, con el objetivo de evaluar las actitudes de los profesores, habiendo llegado a la conclusión que la mayoría de los participantes en el estudio aceptaba la inclusión de alumnos con dificultades en la sala de clase.

En este estudio, concluyó que el nivel de enseñanza asumido por los profesores no altera significativamente sus actitudes, pero contribuye a la variación de estas a la experiencia profesional, la formación académica y la formación en el área.

En Haití, Dupoux, Hammond, Ingalls y Wolman (2006), estudiaron las actitudes de los profesores que enseñaban en medios urbanos y rurales, con diferentes grados de formación, años de servicio, creencias y cogniciones distintas. Los autores llegaron a la conclusión de que, de estas variables, sólo el grado de formación influenciaba las actitudes, teniendo los docentes con maestría actitudes más favorables a la inclusión de alumnos con dificultades en el aula.

Según el estudio llevado a cabo por Kalyva, Gojkovic y Tskiris (2007), en Belgrado (Serbia), las actitudes de los profesores en relación con los alumnos con discapacidad eran

ligeramente negativas en relación con la inclusión, pero eran aún más negativas las actitudes referentes a las prácticas en el aula. Este estudio permitió concluir que las actitudes variaban en función de la experiencia profesional, teniendo los profesores con menos experiencia actitudes más negativas que los docentes con más experiencia.

Comprender las actitudes que tienen los profesores frente a la educación inclusiva es importante debido a que estas se dan bajo las creencias que se tienen sobre su labor. En otras palabras, la sociedad debe exigir una atención adecuada para todos los estudiantes sin excepción, ya que permitirá que el docente obtenga un mayor compromiso frente a la inclusión. Por lo tanto, se debe tener en cuenta a todos los sectores de la sociedad con el fin de que se cumpla y se tenga una educación inclusiva (Mares-Miramontes, Martínez-Llamas y Rojo-Sabaleta, 2009, citados por Sevilla, Martín y Jenaro, 2018).

### **2.2.1.2. Modelo tridimensional para explicar la actitud**

Este modelo considera que la actitud es entendida como una predisposición a responder, puede organizarse de acuerdo con tres componentes considerando el equilibrio, que los conocimientos, sentimientos y conductas se relacionan entre sí para dar una respuesta (Morales, 2011). Este modelo está constituido por:

#### **A. Componente cognitivo**

Según Herrera (2012), este componente considera que para que haya una actitud debe haber una representación cognitiva del objeto y puede ser a través de las percepciones, opiniones, pensamientos y creencias que manifiestan las personas frente a un objeto.

Un elemento importante de la cognición es el de las creencias evaluativas que mantiene la persona que se manifiestan como impresiones favorables o desfavorables que alguien mantiene respecto de un objeto o una persona. Este componente agrupa las percepciones, pensamientos y creencias que se tienen frente al objeto de actitud (Herrera, 2012).

Así mismo, Morales (2010), citado por Meneses (2016, pp.21-22), refiere que los puros conocimientos no bastan para mostrar una actitud, pues se puede tener una actitud muy positiva respecto de una cosa y es muy poco de lo que se sabe de ella, este componente hace referencia a la creencia que la persona tiene y lo da, por cierto, esto hace notar que el componente cognitivo hace referencia a las creencias, pensamientos y no al conocimiento objetivo del objeto.

## **B. Componente afectivo**

Respecto a este componente, Herrera (2012) lo considera fundamental para las actitudes, porque se diferencia de las creencias y de las opiniones, en tanto que la expresión emocional o sentimental de una actitud y es aprendida de los padres, de los maestros y de los amigos más cercanos.

Es el componente que manifiesta un sentimiento de agrado o desagrado, en favor o en contra hacia un objeto, es el componente que permite que la persona pueda experimentar y expresar distintas expresiones hacia el objeto (Herrera, 2012).

Los sentimientos comprendidos de forma general (agrado, me gusta, estoy a favor de, etc.) son probablemente el componente formal de las actitudes, es la predisposición para reaccionar en favor o en contra hacia al objeto de actitud. Queda claro que la persona no puede pensar muchas cosas sin sentir una emoción, todos los pensamientos tienen un valor afectivo expresado en agrado o desagrado (Morales (2010) citado por Meneses (2016, p.21).

Por otro lado, es importante conocer cuáles son los indicadores de un docente con el componente afectivo. Respecto a ello Olson y Wyett (2000) citados por García (2009, p. 7) los indicadores son los siguientes:

- Autenticidad, es decir que el docente se muestra tal como es y se comportan según lo que verdaderamente siente.
- Respeto, se refiere a que el docente valora a todos sus estudiantes sin exclusión alguna; tratándolas con dignidad y respeto.
- Empatía, el docente es capaz de comprender lo que sienten sus estudiantes, lo cual le permite responder correctamente.

## **C. Componente conductual**

Este componente es el que tiene a reaccionar de determinada manera ante el objeto. Es el componente activo que hace reaccionar a la persona frente al objeto, según a la percepción, la personalidad y la motivación que tenga (Herrera, 2012). A la vez, Morales (2010)

considera que este componente conductual tiene clara la intención y deseo que la conducta misma (Meneses, 2016, p.22).

### **2.2.1.3. Escala de actitudes**

Es el término que se utiliza comúnmente para indicar al proceso de la medición de las actitudes de las personas y saber de manera objetiva cuales son realmente dichas actitudes. Para medir las actitudes de los docentes frente a la educación Inclusiva el instrumento aplicado ha considerado las siguientes jerarquías, que va de mayor a menor: *Actitud muy positiva, Actitud positiva, Actitud ambivalente, Actitud negativa y Actitud muy negativa* (Morales, 2011).

### **2.2.1.4. La educación**

Según la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Nro. 28044 en el Artículo 2°, hace referencia al Concepto de la educación:

La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad (p.1)

La educación es un derecho humano básico para todas las personas al margen de sus naturales diferencias y la apuesta por la inclusión reafirma el derecho universal de todas las personas a educarse juntos con sus iguales, sin marginar a nadie sea por diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, idioma, religiosas, de género, condición de discapacidad, talento, súper dotación o estilos de aprendizaje, donde todos y todas reciban una educación de calidad con equidad y pertinencia, como lo suscribe en enfoque inclusivo que está considerado de manera transversal en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular 2016.

### **2.2.1.5. Principios del derecho a la educación**

En la Constitución de la UNESCO están los principios del derecho a la Educación, los cuales son los siguientes (UNESCO, 2006):

- La no discriminación
- Igualdad de oportunidades y de

- El acceso universal a la educación
- El principio de solidaridad
- Participación
- Calidad
- Pertinencia
- Diversidad:
- Equidad
- Interculturalidad

En la Agenda 2030 de Educación y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, demanda un considerable esfuerzo para ratificar la equidad y la inclusión: “Garantizar una educación de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, de aquí al 2030”. Deja claro que se debe alcanzar una igualdad plena en cuanto a las oportunidades educativas, que debe ser el objetivo de las políticas y prácticas educativas.

#### **2.2.1.6. Inclusión educativa**

La educación inclusiva corresponde a una serie de valores, principios, y prácticas dirigidas a alcanzar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes con dificultades en función de la diversidad (Ainscow, 2011).

En otras palabras, es un modelo pedagógico mediante el cual los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan ser insertados en los colegios de su comunidad, a un nivel adecuado, de acuerdo a sus necesidades en conjunto con sus compañeros, y donde se recogen las ayudas que requieran para que se les instruya con sus propias capacidades y necesidades, es necesario se considere que la educación está condicionada por la geografía, la historia, la cultura y la política (Ainscow, 2011).

La educación es un proceso de aprendizaje y de cambio que ocurre a lo largo del tiempo a través de la enseñanza y las experiencias a las que se expone el estudiante (Correia, 1991).

La enseñanza es uno de los componentes esenciales del aprendizaje de un alumno (Correia, 2010). Para este autor cuantos mayores sean las dificultades de un estudiante y del ambiente donde interactúa, más exigente será la tarea de todos los que forman parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje además del papel de los padres, profesores y educadores, en algunos casos, pueden ser necesarios otros recursos humanos (profesores con funciones específicas, psicólogos, terapeutas, asistentes sociales, médicos) para hacer que las respuestas educativas sean más eficaces, orientadas a la satisfacción de las necesidades específicas de los estudiantes con NEE (Correia, 2010).

En el Informe Defensorial 183 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DICIEMBRE 2019, precisa que cuando concluyó el periodo de los Objetivos de Desarrollo Mundial, entre 2014 y 2015, se dan cuenta con mayor claridad la necesidad de desarrollar políticas inclusivas y por ello para la elaboración de los ODS 2030, se pidió la participación de personas con discapacidad de quienes se recogieron importante aporte como el de Murad Mammadov:

Mi discapacidad me alejó del resto de los niños y me obligó a asistir a colegios especiales para personas con discapacidad. Mi infancia afectó a las etapas posteriores de mi vida y nunca me consideré parte integrante de esta sociedad. Me encantaría ver que, en un nuevo marco de desarrollo, todos los niños con discapacidad van a los mismos colegios que el resto de los niños (p. 31).

La educación inclusiva busca que la vida de las personas con o sin discapacidad no se vea afectada por la discriminación o la falta de preparación de los agentes educativos y en tal sentido el ODS 4, que tiene como propósito: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, a nivel de Latino América y el Caribe.

#### **2.2.1.7. Orígenes de la inclusión educativa**

Yadarola (2007), comenta que el probable origen de la inclusión está en la Conferencia de la UNESCO en 1990, surgiendo la idea de una educación para todos, siendo los países precursores: EE. UU. y Australia.

Godoy, Meza y Salazar (2004), señalan que el informe Warnock estableció importantes discrepancias en los conceptos y en los programas dirigidos a niños con discapacidades o dificultades, siendo este informe el brindado por el comité de investigación conformado para analizar la educación especial en Gran Bretaña, en el cual citan la adecuación del currículo general ampliando el ámbito de la educación especial y de necesidades educativas especiales, permitiendo una revisión conceptual de la educación especial a nivel internacional, trascendiendo a los países de habla hispana. Así, el concepto de necesidad educativa especial se relaciona con la idea de diversidad de los alumnos y se

concreta en la atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, requieren de ayudas menos usuales, ya sea temporal o permanentemente.

El Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2009), señala que, en el marco internacional, partiendo del informe Warnock, se han ejecutado eventos de singular importancia como la convención sobre los Derechos del Niño, afirmando que el niño con discapacidad mental, o, dado el caso, físicamente con dificultades, deberá disfrutar de una vida plena, en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan recibir la atención a sus necesidades educativas y participar activamente en su comunidad.

La Conferencia Mundial celebrada en Salamanca en el año 1994, que trató el tema de las necesidades educativas especiales, organizada por el Gobierno de España y la UNESCO, constituyó una nueva oportunidad internacional para dar continuidad a los acuerdos de Jomtiem, situando las necesidades educativas especiales dentro de un marco más amplio de una educación para todos, formalizando el término educación inclusiva a nivel mundial. La principal idea de este evento consistió en promover que los colegios acojan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y culturales.

El Perú como país asume el compromiso hacia la inclusión educativa a través de diversos documentos legales como:

El Acuerdo Nacional de Gobernabilidad (2002), habla acerca del compromiso a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, en el cual se pueda promover la igualdad entre todos los individuos y así afianzar los diferentes valores democráticos para preparar ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social.

La Ley General de Educación N° 28044. Esta ley presenta un enfoque inclusivo para la educación especial, porque busca la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la vida comunitaria, impulsando de esta manera su participación activa en la sociedad.

La Ley General de las Personas con Discapacidad (Ley 29973 - 2012), tiene la finalidad de establecer el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su

desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica.

El 11 de noviembre del 2003 se promulgó el Decreto Supremo N°026-003-ED, en el cual el gobierno peruano instituyó la Década de la Educación Inclusiva, con el objetivo de atender a los niños, jóvenes y personas con discapacidad y comprometer al Estado para que rinda cuentas de lo actuado en esta materia al cabo de los diez años. Mediante este decreto fundó la Dirección Nacional de Educación Básica Especial, con autonomía frente a la anterior estructura orgánica que la hacía dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, admitiendo el diseño de las políticas de la Educación Básica Especial, así como la formulación de planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo nacional.

La Resolución Directoral N° 354-2006-ED, dada en el 2008, le concedió rango de Dirección General, que aprueba la Directiva N°076-2006-VMGP/DINEBE, las reglas y normas necesarias para la conversión de los Centros Educación Básica Especial (CEBE) y la institucionalización de los Servicios de Asesoramiento y Apoyo a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), con relación a su organización y funcionamiento, matrícula, carga docente, funcionamiento del SAANEE, tanto públicos como privados, entre otros aspectos.

#### **2.2.1.8. La inclusión educativa en el marco del modelo social de la discapacidad**

Este modelo nace a finales de 1970 en Estados Unidos e Inglaterra. Se iniciaron diversas campañas contra el pensamiento según el cual una persona con discapacidad era considerada como un cuerpo o mente defectuosa, buscando cambiar políticas de Estado con el fin de lograr el reconocimiento de sus derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria.

Autores como Colin Barnes, citado por Palacios (2008, p. 121) menciona que el modelo social enfatiza en las barreras económicas, ambientales y culturales que no tienen otras personas sin discapacidad. Estas barreras convierten a una persona con una funcionalidad diferente en una persona con discapacidad.

Por otro lado, según Victoria (2013), el modelo social de la discapacidad es un nuevo paradigma para hablar sobre la discapacidad desde el punto de vista del desarrollo teórico y normativo.

Por ello, el modelo social se fundamenta en dos premisas: en primer lugar, las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales; en segundo lugar, las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, contribuyendo como las personas sin discapacidad, diseñando con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades (Victoria, 2013).

Victoria (2013), menciona que este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad de oportunidades, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social.

Victoria (2013) considera que el modelo social tiene como características principales:

- Rechaza el modelo rehabilitador.
- Oportunidad de igualdades, es decir, acceso a la vida universitaria, diseño para todos y políticas transversales.
- Es inexistente la normalidad. Lo que existe es la diferencia.
- Incluir en la educación a las personas con discapacidad; la cual debe responder a la inclusión con calidad, equidad y pertinencia.

La interacción entre las personas con discapacidad, su medio ambiente y la sociedad es aquello que evalúa el modelo social de la discapacidad. Por eso, Victoria (2013) menciona que la discapacidad física o intelectual no es un atributo de la persona, sino más bien el resultado de una serie de elementos condicionantes o actividades y relaciones interpersonales impuestos por el contexto social, económico y político de un país.

Frente a esta realidad y en razón a dar respuesta a estas necesidades el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) señala que:

Todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias naturales. No obstante, en un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades (2016, pág. 14).

En este sentido el MINEDU busca dar la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo pendiente la implementación de las propuestas para hacer realidad las intenciones de mejorar la calidad educativa inclusiva.

### **2.2.1.9 Dimensiones de la Educación Inclusiva**

Booth & Ainscow, (2002) Indican que para lograr una escuela inclusiva se debe tener en cuenta tres dimensiones, las cuales deben estar siempre bien interrelacionadas y consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión, cada dimensión cumple propósitos específicos para lograr los objetivos. Estas dimensiones son las siguientes:

#### **A. Políticas inclusivas**

Las políticas inclusivas postulan que la inclusión sea parte del proceso de la innovación por medio de las políticas para mejorar la participación y el aprendizaje de los alumnos. Hay que tomar en cuenta que el “apoyo” en este marco hace referencia a las actividades que incrementan en el colegio la capacidad para asistir a la diversidad de los estudiantes. Los diferentes modos de apoyo están dentro del mismo contexto y no se distinguen desde la óptica de la institución educativa o de la conformación administrativa, sino desde la óptica del desarrollo de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2002).

Algunos elementos que hay que tener en cuenta para un óptimo desarrollo de políticas inclusivas (Ainscow & Miles, citados por Cueto, 2017):

1. Inclusión como un proceso.
2. Inclusión como una inquietud para reconocer y eliminar barreras.
3. Inclusión como participación y éxito de todos los alumnos.
4. Inclusión incluye un realce en los estudiantes que pueden estar en riesgo de ser excluidos o tener bajos logros.

#### **B. Cultura inclusiva**

Esta dimensión está dirigida a originar un contexto escolar que sea acogedor, positivo, asistente y alentador. Aquí todos deben ser valorados con el fin principal de que todos los estudiantes tengan mayor nivel de logro. En esta misma línea, busca que los profesores, alumnos, el consejo escolar y las familias desarrollen valores inclusivos para que se comuniquen a todos los miembros de la comunidad educativa. La innovación educativa se

dará por medio del proceso de aprendizaje, gracias a las políticas inclusivas que aplique cada centro educativo (Booth & Ainscow, 2002).

Por otro lado, autores como García y Aldana (2010), citados por Plancarte (2017), mencionan que la cultura en las escuela se identifica por medio de la observación minuciosa de las cosas que pasan en la escuela, las conversaciones del profesorado entre ellos y sus estudiantes, las prácticas del salón de clases, las experiencias de los escolares, las expectativas y dificultades de los padres de familia, sin dejar de la do la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo (p.219).

Sarasola (2004) citados por Plancarte (2017), afirma que hay dos tipos de cultura en los centros educativos: la cultura transformacional y la transaccional. La transformacional se caracteriza por incorporar un liderazgo que se centra en el logro de las metas que busca promover y apoyar las innovaciones, y dialogar sobre temas que permitan las posibilidades al cambio. Por el lado de la cultura transaccional todo está estipulado, resaltan los rasgos de individualismo, los compromisos son a corto plazo y con recompensas directas al logro de objetivos (p. 220).

### **C. Prácticas inclusivas**

Según Ainscow (2017), citado por Carrillo et al. (2018), las prácticas permiten la activación de los recursos disponibles, para poder cubrir las necesidades básicas y especiales de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, se debe favorecer la implementación de las estrategias y prácticas en los procesos de enseñanza.

Para definir las prácticas pedagógicas que fomenten la educación inclusiva, hay que tomar en cuenta (Carrillo et al. 2018):

- a) **La Presencia:** En todas las actividades de la escuela, deben estar siempre presente todos los estudiantes para que puedan experimentar diferentes circunstancias de aprendizaje.
- b) **La Participación:** En todas las actividades que se realicen dentro del aula o en la escuela, todos los estudiantes deben participar, ya que es un medio de aprendizaje.
- c) **El Progreso:** Es consecuencia de la participación de todas las actividades y circunstancias en que hay en la escuela y cada una de sus aulas.

Concluyendo, lo que busca es que sean visibles la cultura y políticas inclusivas mediante la pretensión de garantizar que las actividades en el salón de clases y fuera de él

sean motivo de participación de los estudiantes, considerando la experiencia y el conocimiento de los estudiantes que están fuera del contexto escolar. Así mismo, el profesorado y sus apoyos se unen para generar el aprendizaje, superando así sus barreras. Los docentes, desplazan los recursos del colegio y la comunidad para que sean activos constantemente en el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002).

#### **2.2.1.10 Características de la inclusión educativa**

La inclusión educativa presenta 4 características según La Dirección Nacional de Educación Básica Especial (DIGEBE), las cuales son:

- La asequibilidad
- La accesibilidad
- La adaptabilidad
- Aceptabilidad

El Informe Defensorial 183 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DICIEMBRE 2019, aclara que no es suficiente tener a las y los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares si es que no tienen las condiciones que requieren para la atención de sus necesidades educativas especiales, el estado debe garantizar:

- El acceso físico
- El acceso en cuanto a la comunicación (lenguaje de signos y Braille).
- El acceso social (a los compañeros).
- El acceso económico (asequibilidad) de la escolarización.
- La determinación temprana de necesidades educativas especiales.
- La intervención en la primera infancia.
- La promoción de la formulación de planes de estudios comunes a todos los alumnos.
- La promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos.
- La garantía de una capacitación anterior y durante el servicio de los maestros y los administradores escolares.
- El apoyo individualizado al estudiante en los casos necesarios. (p. 37)

Es necesario reflexionar que lo antes mencionado también suma para que la actitud del docente mejore.

Según la UNESCO (2006), la inclusión educativa es un proceso que permite abordar y dar respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los educandos asegurando la presencia de todos en las escuelas, garantizando la participación, que se evidencie en logros de aprendizajes, en las actividades culturales y comunitarias y para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Para ello, se necesita modificar los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Estas modificaciones se basan en que el sistema educativo, es el responsable de la educación de todos los niños y niñas (UNESCO, 2006).

El fin de la inclusión es responder adecuadamente a todas las necesidades de aprendizaje en el marco de la educación, buscando el cambio en los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2006).

La educación inclusiva, se originó en la Educación Especial, este tipo de educación ha pasado por muchos procesos para responder a las necesidades de los estudiantes. A través de la integración es que la Educación Especial pasa a manos del Ministerio de Educación (Palacios, 2008).

Las políticas de integración tienen muchas barreras en cuanto a lo ideológico y corporativo. La integración necesita muchas medidas para llevarla a cabo (Palacios, 2008). La dificultad que tenía la integración es que no existían cambios en la estructura del currículo, ni en la metodología de enseñanza-aprendizaje de un colegio regular, siendo esta una de las principales barreras para la puesta en marcha de políticas educativas inclusivas (Palacios, 2008).

Los cambios que la educación inclusiva debe generar en un centro de enseñanza son cambios estructurales que requieren el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa: equipo directivo, docentes, estudiantes y familias. Una comunidad con un liderazgo claro orientando políticas educativas necesarias para que los distintos factores que influyen en el quehacer educativo impacten de manera positiva en las actitudes de aquellos que tienen en sus manos la posibilidad de la innovación.

#### **2.2.1.11. Principios de la Educación Inclusiva**

El Reglamento de la Ley General de Educación, Ley N ° 28044 señala que el Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que

se encuentre en situación de vulnerabilidad. Es por eso que promueve medidas para garantizar el acceso a una educación pertinente y de calidad con una inclusión oportuna.

Es así como en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB 2016), considera el enfoque inclusivo que supone tres valores:

**a) *Respeto por las diferencias***, donde se espera actitudes de reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia y lo podremos ver en demostraciones como:

- Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todos y cada uno, evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio a cualquier diferencia.
- Ni docentes ni estudiantes estigmatizan a nadie.
- Las familias reciben información continua sobre los esfuerzos, méritos, avances y logros de sus hijos, entendiendo sus dificultades como parte de su desarrollo y aprendizaje (p. 21).

**b) *Equidad en la enseñanza***, los docentes demostraran actitudes de disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados, lo que se hace evidente cuando:

- Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo con las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas al contexto (p. 21).

**c) *Confianza en la persona***, aquí la comunidad educativa tiene actitudes de disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia y esto lo demuestra cuando:

- Los docentes demuestran altas expectativas sobre todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen necesidades educativas especiales, estilos diversos y ritmos de aprendizaje diferentes o viven en contextos difíciles.
- Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.
- Los estudiantes protegen y fortalecen en toda circunstancia su autonomía, autoconfianza y autoestima (p. 21).

La Inclusión es un proceso, es el mayor reto que tienen las escuelas, como mencionaba Ainscow (2004), que debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad.

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO 2006).

La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular el educar a todos los niños y niñas (UNESCO 2006).

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso enseñanza – aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. (Parra, 2011).

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presenten alguna discapacidad (Parra, 2011).

#### **2.2.1.12 Marco legal peruano**

Según, el último Informe Defensorial 183 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DICIEMBRE 2019, presenta un marco legal de nuestro país, que contiene disposiciones, que contemplan el derecho a una educación inclusiva, aquí las presentamos:

- La Constitución Política del Perú de 1993.
- La Convención sobre los Derechos del Niño
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas el 21 de octubre de 2015 (A/RES/70/1).
- La Ley N° 26549, Ley de los Centros Educativos Privados.
- La Ley N° 27337, Ley que aprueba el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes.

- La Ley N° 27867, Ley Orgánica de Gobiernos Regionales y sus modificatorias.
- La Ley N° 27972, Ley Orgánica de Municipalidades y sus modificatorias.
- La Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus modificatorias.
- La Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas.
- La Ley N° 29524, Ley que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas.
- La Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana.
- La Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- La Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial y sus modificatorias.
- La Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad y sus modificatorias.
- La Ley N° 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes.
- La Ley N° 30432, Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública.
- La Ley N° 30772, Ley que promueve la atención educativa integral de los estudiantes en condiciones de hospitalización o con tratamiento ambulatorio de educación básica.
- La Ley N° 30832, Ley que modifica artículos de la Ley N° 28036, Ley de promoción y desarrollo del deporte para potenciar el talento deportivo y asegurar la integración de las personas con discapacidad en el Sistema Nacional del Deporte.
- La Ley N° 30956, Ley de protección de las personas con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (Tdah). (pág. 16).

### **2.2.1.13 El enfoque inclusivo en el Currículo Nacional de la educación Básica**

El Currículo Nacional de la educación Básica 2016, considera el Enfoque Inclusivo de manera transversal, teniendo en cuenta los principios de Inclusión: equidad y calidad para brindar una educación de calidad a la diversidad de estudiantes peruanos y tengan igualdad de oportunidades erradicando la exclusión y discriminación, valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad humana y reconoce sus necesidades y fortalece su capacidad de hacer un aporte a la sociedad.

Tomando en cuenta valores, actitudes y demostraciones que busca:

- Respeto por las diferencias
- Equidad en la enseñanza
- Confianza en la persona
- Flexible
- Abierto
- Diversificado
- Integrador
- Valorativo
- Significativo
- Participativo

#### **2.2.1.14 La adecuación o adaptación Curricular como parte de la respuesta para una Educación Inclusiva**

Según la norma técnica N ° 024 – 2019: “La adecuación o adaptación curricular, consiste en precisar y/o ajustar el currículo considerando las necesidades de los estudiantes que requieren una atención particular. Se realiza a nivel de aula, institución educativa o programa”.

Además, las adaptaciones se van a caracterizar por dos razones: son relativas y cambiantes. Es decir, no se puede establecer como definitiva una adaptación curricular y tiene una relación directa con las NEE del alumno.

En la Norma Técnica 024 – 2019, refiere que:

Estas necesidades educativas pueden estar asociadas o no a discapacidad y se determinan a partir de la evaluación de la estudiante realizada a nivel de aula, IE, programa o servicios de apoyo educativo (SAANE, entre otros). Considerando los resultados de la evaluación, se definen las estrategias pertinentes para el logro de los aprendizajes en el marco de una educación inclusiva y de atención a la diversidad, tanto en la escuela regular como en las diferentes modalidades:

- a) A nivel curricular
- b) A nivel pedagógico
- c) A nivel de acceso

### **2.2.1.15 Necesidades educativas especiales**

Las necesidades educativas especiales (NEE), se presentan en aquellos alumnos que tienen más dificultades para aprender lo que corresponde a su edad, en comparación de sus compañeros de clase. Es por ello que se deben compensar aquellas deficiencias con estrategias que no limiten al alumno. Así mismo, también pueden presentar dificultades emocionales y sociales que impidan un aprendizaje óptimo (López, 2015).

Coincidentemente al respecto Blanco, R. (1992), nos dice que un estudiante presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares.

Por lo expresando anteriormente las NEE se pueden presentar de dos formas:

- NEE permanentes: Aquellas que se presentan durante todo el proceso educativo.
- NEE transitorias: Aquellas que se presentan en algún momento del proceso educativo.

En el Informe Defensorial 183 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DICIEMBRE 2019, según la investigación por el equipo del Programa de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad precisan que:

El Censo Escolar 2019 registra 21 157 instituciones educativas de Educación Básica Regular que tienen al menos un estudiante matriculado con NEE, cifra que representa el 19,74% del total de instituciones de Educación Básica Regular. El 80,26% de instituciones educativas de Educación Básica Regular no cuentan con estudiantes matriculados con NEE. El bajo número de instituciones educativas inclusivas se corresponde con el reducido porcentaje de estudiantes con NEE incluidos en instituciones de Educación Básica Regular. En ese sentido, es necesario reducir la brecha de exclusión en el sistema educativo de las y los estudiantes con NEE, asociadas o no discapacidad. (p. 183)

### **2.2.1.16 El rol de la familia en la inclusión educativa**

Es importante mencionar, en primer lugar, qué es la familia y qué funciones tiene. Para ello, en el artículo 54° de la Ley General de Educación 28044, la familia es definida como el

núcleo fundamental de la sociedad, siendo la primera responsable de la educación integral de los hijos.

Por otro lado, el artículo 5° de la Ley General de la Persona con Discapacidad 29973 menciona que la familia tiene el rol de intervenir en la inclusión y participación en la vida social de las personas con discapacidad facilitando el acceso a los servicios y programas de asistencia social.

Sin embargo, cuando una familia está en espera de un hijo, ello implica ciertas expectativas y sentimientos; pero, al enterarse de que el bebé puede presentar ciertas dificultades, se generan una serie de sentimientos (MINEDU, 2013):

- Dolor, culpa, enojo, etc.
- Duda ante la información que le dan los profesionales.
- No aceptan el diagnóstico, van de profesional en profesional.
- Se sienten solos, deprimidos, tristes, con miedo, emociones que afectan la comunicación entre los miembros de la familia.
- Con el tiempo disminuyen los sentimientos de tristeza, confusión y van adquiriendo más confianza como papás.
- Van reconociendo que su hijo o hija necesita cuidados y afecto, aunque aún se sienten confundidos.
- En el tiempo se van organizando y están dispuestos a trabajar, pedir ayuda y avanzar poco a poco.

En resumen, la familia pasa por un proceso de duelo. Kluber Ross (1926-2004) formula el modelo de las cinco etapas del duelo:

- Negación
- Agresión
- Negociación
- Depresión
- Aceptación

Por ello es importante trabajar con los padres en este proceso de aceptación y darles las herramientas necesarias que deben tener en cuenta para apoyar a su hijo.

Algunas consideraciones para tomar en cuenta respecto a sus hijos (MINEDU, 2013):

- Tienen los mismos derechos

- Recalcar sus potencialidades
- Cuidar sus necesidades básicas
- Tienen derecho a participar en actividades deportivas y recreativas
- Tienen derecho a asistir a un colegio

#### **2.2.1.17 Factores asociados a la actitud del docente frente a la educación inclusiva**

Los factores que pueden influir en las actitudes de los docentes según estudios rigurosos de Mula et al. 2002, citado por Triana y González 2018 tenemos como principales los siguientes:

- Responsabilidad
- Rendimiento
- Formación y recursos
- Clima de aula
- Relación social
- Desarrollo emocional
- Creencias

#### **2.2.1.18. Naturaleza de la discapacidad del alumno**

La discapacidad es toda aquella situación en la que la persona ve limitada su participación en actividades, debido a la deficiencia de algún órgano o capacidad intelectual.

Warnock (1978), introduce la definición de necesidades educativas especiales que surge desde el informe donde se enfoca la atención en el apoyo específico que requiere un individuo en función de sus diferentes necesidades que pueden ser permanentes o transitorias.

Los estudiantes en cierto sentido presentan características que estarían condicionando a las actitudes de los profesores ante el proceso de inclusión educativa, en este sentido, Huang & Diamond (2009) manifiestan que el tipo de discapacidad parece jugar un importante rol en la disposición de profesores, ya que algunas investigaciones señalan que los docentes responden de manera diferente según el tipo de discapacidad, se manifiestan de manera más positiva hacia niños con discapacidades leves, con discapacidad física y hacia aquellos sin diagnóstico.

Por su parte, Cook y Cameron (2010), comentan que los alumnos con trastornos del aprendizaje y problemas conductuales absorben altos índices de rechazo de los docentes, en comparación con aquellos sin necesidades educativas especiales.

Según De Boer, Pijl, y Minnaert (2011), los docentes muestran actitudes más negativas al hablar de inclusión de niños con dificultades de aprendizaje, problemas conductuales y discapacidad intelectual, que sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad física o sensorial.

Según lo planteado por los distintos autores, los docentes deberían tener una actitud diferente de acuerdo con las distintas necesidades que tengan los alumnos, siendo las dificultades conductuales las que más presentan una respuesta negativa, limitando las posibilidades de inclusión y participación de estos estudiantes.

#### **2.2.1.19 La resiliencia del estudiante con necesidades educativas especiales**

Aquellos niños, que tienen una discapacidad pueden desarrollar la capacidad de resiliencia, que hace referencia a la capacidad de sobreponerse ante un evento traumático (Jimena, s.f).

Cabe resaltar que esta capacidad no es fija y es a través del tiempo y diversas situaciones que va variando. Así mismo, se le puede considerar a la resiliencia como el producto final de la suma de factores de riesgo, protectores y la personalidad.

Los estudiantes con discapacidad que presenten conductas resilientes implican que deben tener al menos un punto de apoyo y que vivan en una situación donde las interacciones sociales no son satisfactorias y que siempre existe la adversidad (Jimena, s.f). y ante ello, estos estudiantes se dan cuenta y ponen más de su parte para reaccionar positivamente.

#### **2.2.1.20 Formación de docentes en la educación inclusiva**

Según Flores (2000), es responsabilidad del docente interpretar y aplicar el currículo, debiendo utilizarlo como una herramienta en su práctica profesional. En este sentido, el profesor debe poseer conocimientos científicos sobre los contenidos que enseña, pero también debe ser un pedagogo, un facilitador de aprendizajes, un organizador de trabajos de grupo debe desempeñar un papel activo en la integración social y en el equilibrio psicológico y afectivo de los alumnos, para formarlos competentemente.

Para Flores la actuación del docente en el aula es influenciada por elementos estructurales: dimensión, equipamiento, mobiliario, número de alumnos, actividades, tiempo, currículo. Según este autor, el profesor debe ser un intérprete de su propia acción profesional, lo que le permite reflexionar constantemente sobre su actuación profesional y aprender de su práctica de pedagógica. A todas estas tareas debe añadirse el papel que el profesor desempeña junto a los alumnos con necesidades educativas especiales que forman parte de sus clases de enseñanza regular (Flores, 2000).

Afirma Lopes y Silva (2010), la formación inicial de docentes debe preparar a estos profesionales para que a lo largo de su actividad profesional tengan una práctica reflexiva.

Rodrigues y Rodrigues, (2011), sostienen que en la formación de profesores se debe tener en cuenta la formación y el cambio de actitudes, para que su intervención tenga éxito, principalmente en lo que se refiere a la educación inclusiva.

Para Rodrigues y Rodrigues (2011) la educación inclusiva deberá formar parte de los cursos de formación inicial de profesores, porque a partir del momento en que los valores inclusivos pasen a formar parte de la formación de los profesores de la Educación Inclusiva, llegará a existir un factor decisivo para la promoción de la equidad y la participación de todos los estudiantes.

### **2.3. Definición de términos básicos**

#### **2.3.1 Actitud del docente**

Baron y Byrne (2002) consideran a la actitud como reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracta o concreta y señalan que las actitudes son aprendidas, tienden a permanecer bastante estables con el tiempo, están dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular y poseen tres componentes: Cognitivo, Afectivo y Conductual.

Es la apreciación personal que tiene el docente hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo esta apreciación positiva o negativa, dependiendo de un determinado conjunto de factores, tales como familiar, académico (Baron y Byrne, 2002).

#### **2.3.2. Educación Inclusiva**

La educación inclusiva se centra en la valoración de la diversidad de todos los estudiantes, donde todos aprenden juntos y todos reciben una enseñanza adecuada para dar respuesta a

sus necesidades de aprendizaje, donde las diferencias se pueden apreciar de una manera positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje para la vida, que asegure su autoestima e independencia (Echeita y Ainscow, 2011).

### **2.3.3. Factores sociodemográficos**

Según Orjuela y Ravelo (2015) los factores sociodemográficos vienen a ser la “información que permite caracterizar al grupo objeto de estudio y se tendrá en cuenta edad, sexo, estado civil, nivel educativo, actividades alternas. Se evalúa mediante el desarrollo de una encuesta”. (p. 84).

## **III. HIPÓTESIS Y VARIABLES**

### **3.1 Hipótesis de trabajo:**

#### **3.1.1 Hipótesis general**

La actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia es negativa.

#### **3.1.2 Hipótesis específicas**

- La dimensión prevalente de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia es la afectiva.
- Existe relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.
- No existe relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.
- Existe relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.
- No existe relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.
- Existe relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficas en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.
- No existe relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficas las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia.

### **3.2. Variables:**

#### **3.2.1 Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.**

Tabla 1					
<i>Operacionalización de la variable Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa</i>					
Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos
Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa	Según Cabrera (2009), citado por Rojas (2016), la actitud de los profesores hacia la inclusión educativa es la “predisposición de los docentes para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a la inclusión educativa, la cual se organiza a través de la experiencia y ejerce influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento de los docentes”. (pág. 60).	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza la influencia de la inclusión educativa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares. (1)</li> <li>- Identifica la interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad. (5,11)</li> <li>- Reconoce que la inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular influye en el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase. (6,8,9)</li> <li>- Identifica a los centros de Educación Especial como espacios de mejor rendimiento para los estudiantes con discapacidad (12)</li> <li>- Reconoce la importancia de las capacitaciones de educación inclusiva (14,16)</li> <li>- Analiza la importancia de la atención de los estudiantes con discapacidad en el desarrollo de la clase en el aula regular (17,41)</li> <li>- Reconoce que los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares mejoran su conducta. (19, 37)</li> <li>- Reconoce que los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares tienen mejor rendimiento que en aulas de educación básica especial. (30)</li> <li>- Analiza la importancia de adaptar la infraestructura para las situaciones de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. (31- 32)</li> <li>- Reconoce la importancia de mejorar la metodología de enseñanza en aulas regulares para adaptarlas a los estudiantes con discapacidad. (33- 34)</li> <li>- Reconoce la necesidad de promover la participación de los estudiantes con discapacidad en clases regulares. (39)</li> </ul>	<p>1</p> <p>5,11</p> <p>6, 8, 9</p> <p>12</p> <p>14, 16</p> <p>17, 41</p> <p>19, 37</p> <p>30</p> <p>31, 32</p> <p>33, 34</p> <p>39</p>	<p>Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa</p>

		Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprecia que la inclusión educativa genere mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad. (4)</li> <li>- Cuestiona que la inclusión educativa pueda generar conductas de rechazo o aislamiento a los estudiantes con discapacidad, por parte de los estudiantes regulares. (13- 18)</li> <li>- Justifica que la inclusión educativa tenga practicas adecuadas para los estudiantes con discapacidad adaptando las actividades de las clases. (15-27- 38)</li> <li>- Justifica que es necesaria la preparación de los docentes para enseñar a estudiantes con discapacidad, en aulas regulares. (20)</li> <li>- Coopera para que la inclusión educativa genera cambios positivos de conducta en los estudiantes con discapacidad. (22)</li> <li>- Acepta que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. (23)</li> <li>- Persevera en la capacitación permanente para prepararse y atender aulas inclusivas. (29- 35)</li> <li>- Asume la necesidad del respeto mutuo entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad. (42)</li> </ul>	<p>4</p> <p>13, 18</p> <p>15, 27, 38</p> <p>20</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>29, 35</p> <p>42</p>	Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa
		Conductual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectúa cambios significativos en el desarrollo de la clase para atender a los estudiantes con discapacidad. (2)</li> <li>- Promueve el desarrollo de las habilidades sociales entre estudiantes con discapacidad y estudiantes regulares, en aulas regulares en mejores condiciones que en el Centro de Educación Básica Espacial. (3- 25- 28)</li> <li>- Ejecuta la inclusión educativa para favorecer el desarrollo académico en los estudiantes con discapacidad en aulas regulares. (7)</li> <li>- Considera que la formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los especialistas en educación especial. (10)</li> <li>- Invierte tiempo adicional, si es necesario para la atención con equidad al estudiante con discapacidad, sin descuidar a los demás estudiantes. (21- 36)</li> <li>- Orienta la autonomía de los estudiantes con discapacidad, felicitándoles cuando sus esfuerzos en clases. (24- 40)</li> <li>- Propone la formación de estudiantes solidarios para una sociedad más justa. (26)</li> </ul>	<p>2</p> <p>3, 25, 28</p> <p>7</p> <p>10</p> <p>21, 36</p> <p>24, 40</p> <p>26</p>	

### 3.2.2.1 Operacionalización de las variables

Tabla 2

*Operacionalización de las variables sociodemográficas*

Variables	Definición conceptual	Ítems	Indicadores	Instrumento
Edad	Es la edad del docente que tiene al momento que participó en la investigación.	1	Cuantificado en números	Ficha sociodemográfica
Sexo	Condición orgánica que distingue al macho de la hembra. Órgano genital de la reproducción.	2	Masculino Femenino	
Colegio	Establecimiento destinado a la enseñanza, y todos quienes la conforman.	3	Publico Privado	
Años de experiencia docente	Años del ejercicio de la carrera docente	4	Cuantificado en números	
Año escolar que dicta clases	El grado escolar que dicta clases en el año presente.	5	1er grado de primaria. 2do grado de primaria. 3er grado de primaria. 4to grado de primaria. 5to grado de primaria. 6to grado de primaria	
Trabaja con estudiantes con NEE	Profesor que ha tenido o tiene en su aula a estudiantes con necesidades educativas especiales.	6	Si No	

Formación académica alcanzada			Bachiller	
			Licenciatura	
	Grado académico alcanzado por los docentes	<b>7</b>	Maestría	
			Alguna especialidad	
			Doctorado	Ficha sociodemográfica
Ha realizado curso sobre inclusión educativa presencial	Haber estudiado de manera presencial algún curso sobre inclusión educativa.	<b>8</b>	Si	No
Ha realizado curso sobre inclusión educativa virtual	Haber estudiado de manera virtual algún curso sobre inclusión educativa.	<b>9</b>	Si	No
Ha recibido acompañamiento, asesoría de otra institución para hacer inclusión escolar	Haber sido acompañado por alguna institución o equipo SAANEE, en el proceso de inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, con visitas en el escenario de enseñanza – aprendizaje y luego haber recibido alguna asesoría necesaria para ayudar a que la atención del estudiante sea de calidad.	<b>10</b>	Si	No

---

*Fuente:* Elaboración propia

## IV. METODOLOGÍA

### 4.1. Enfoque de investigación

El presente estudio se realizará con un enfoque cuantitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2013), señala que al realizar un estudio cuantitativo entendemos por aludido al lugar estadístico; donde se fundamenta dicho enfoque es en analizar una perspectiva objetiva mediante una serie de mediciones numéricas y análisis basados en los estudios estadísticos para comprobar predicciones o patrones de comportamiento del fenómeno o problema planteado.

Esta investigación usa la recolección de datos para comprobar hipótesis, donde se señala previamente al proceso metodológico; con un enfoque cuantitativo se bosqueja un problema y preguntas concretas, de lo cual se derivan las hipótesis. Otra de las características del enfoque cuantitativo es que utiliza experimentaciones y análisis de causa con su respectivo efecto. Al final del estudio se estimó una generalidad de resultados, predicciones, control de fenómenos y la posibilidad de elaborar réplicas con dicha investigación (Hernández, Fernández y Baptista (2013).

### 4.2. Tipo y nivel de investigación

#### 4.2.1. Tipo de investigación

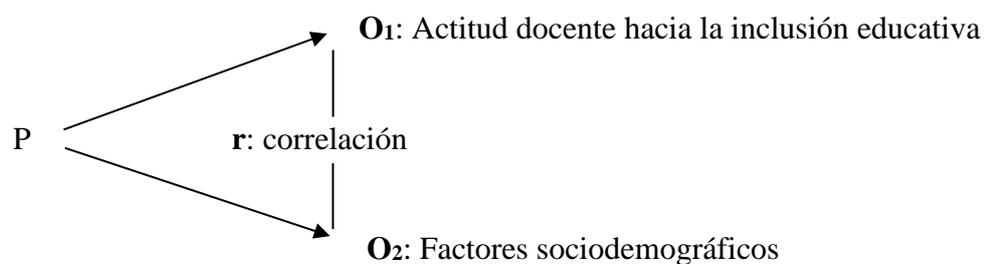
El tipo de investigación que se utilizó para el presente estudio es la investigación básica la cual se basa en el criterio de propósito o utilidad.

- **La investigación básica:** Tiene como finalidad mejorar el conocimiento en sí mismo, más allá de obtener resultados o tecnologías que beneficien a la sociedad en el futuro inmediato. Este tipo de investigación es vital para el beneficio socioeconómico a largo plazo (Tam, Vera y Oliveros, 2008).

#### 4.2.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación del presente estudio fue descriptivo – correlacional. El cual es definido de esta manera:

- **Nivel descriptivo:** Tamayo (2007), señala las investigaciones descriptivas como el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos, trabajando así sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Este término se refiere a que se deben tener en cuenta los fenómenos estudiados y sus respectivos componentes, los cuales miden definiciones de las variables
- **Nivel correlacional:** Hernández, Fernández y Baptista (2014), menciona que un trabajo investigativo es correlacional cuando se agrupan definiciones o variables, logrando que estas últimas predicciones se puedan cuantificar relacionándose entre sí. El objetivo de este nivel es conocer la relación o grado de relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra en particular.



Dónde:

**P:** Población

**O1:** Observación de la variable Actitud docente hacia la inclusión educativa

**r:** Relación entre las variables. Coeficiente de correlación

**O2:** Observación de la variable Factores sociodemográficos

### 4.3. Diseño de Investigación

El presente estudio se realizó bajo el diseño de investigación no experimental de corte transversal. Al momento de hablar del término de no experimental, hay que señalar a Hernández, Fernández y Baptista (2013), que lo definen como la investigación que se realiza sin alterar deliberadamente las variables; en otras palabras, se trata de una investigación en la que se trata de no alterar intencionalmente la variable independiente para observar su

efecto sobre las otras variables, en la que se pueden ver fenómenos como los que se dan en un contexto natural.

Para los tipos de diseños de investigación transaccional o transversal, también se han pronunciado Hernández, Fernández y Baptista (2013), señalando que los datos deben recolectarse en un solo momento específico, en un tiempo único.

#### **4.4. Población y muestra**

##### **4.4.1 Población**

Está constituida por los docentes de Instituciones de Educación Primaria del distrito de Independencia de la UGEL 02, que hacen un total de 149 Instituciones de Educación Primaria y cuentan 2150 profesoras de aula nombrados y 280 profesores de aula contratados, estas cantidades pueden variar según metas de atención, obteniéndose un total de 2430.

##### **4.4.2 Muestra**

La muestra de estudio ha sido determinada por la investigadora teniendo en cuenta las facilidades y acceso a las instituciones educativas. La muestra establecida está conformada por 8 I.EE. de las cuales 6 son públicas y 2 son parroquiales. El total de profesores que accedieron a la encuesta fue de 132.

<b>N°</b>	<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>TOTAL DE DOCENTES</b>	<b>DOCENTES QUE ACCEDIERON</b>
<b>1</b>	I.E. Parroquial Miguel Grau	<b>12</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	I.E. Parroquial Círculo Ingeniería	<b>6</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	I.E. N° 2041 Inca Garcilaso De La Vega	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	I.E. N° 2058 Virgen De La Medalla Milagrosa	<b>16</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	I.E. N° 2057 José Gabriel Condorcanqui	<b>24</b>	<b>22</b>
<b>6</b>	I.E. N° 3094-1 William Fulbright	<b>30</b>	<b>30</b>
<b>7</b>	I.E. N° 3056 Gran Bretaña	<b>22</b>	<b>21</b>
<b>8</b>	I.E. N° 3049 Imperio Del Tahuantinsuyo	<b>20</b>	<b>20</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>142</b>	<b>132</b>

### **4.4.3 Criterios de inclusión y exclusión**

#### **a) Criterios de inclusión:**

- Docentes que pertenezcan al nivel primario
- Docentes que comprendan las preguntas que se les han planteado.
- Docentes que haya aceptado y firmado el consentimiento informado

#### **b) Criterio de exclusión:**

- Docentes que pertenezcan al nivel secundario
- Docentes que no deseen participar en el estudio de investigación
- Docentes que no completen adecuadamente los instrumentos y las fichas sociodemográficas

## **4.5. Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación**

### **4.5.1. Técnicas utilizadas en la investigación**

La técnica de investigación utilizada para el presente estudio fue la encuesta, lo cual permitió establecer contacto con los docentes por medio de la Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa (EAPI) y la ficha sociodemográfica.

La EAPI, se compone de tres dimensiones: cognitivo, afectivo y conductual. Por otro lado, la forma de calificación de las actitudes es a través de categorías (ver ficha técnica). Las respuestas que marque el docente tienen un puntaje (dependiendo del cual haya marcado) permitiendo conocer que actitud tiene el docente hacia la inclusión educativa. Las 42 preguntas que la componen están dirigidas hacia ello.

Respecto a la ficha sociodemográfica está compuesta por 10 preguntas dirigidas a conocer información básica sobre la persona que está participando en la investigación. Estas preguntas están relacionadas al trabajo del docente y su experiencia en el campo de la educación inclusiva. A continuación, en la tabla 3, se describe sobre las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación:

Tabla 3

*Técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación*

Técnicas	Instrumentos	Objetivo	Cantidad de sujetos comprendidos en la encuesta
Encuesta	Cuestionario	Recoger información sobre la valoración de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa	132 docentes de seis I.I.EE del distrito de Independencia
	Ficha sociodemográfica	Recoger información sobre la edad, sexo, años de experiencia, formación académica y experiencia en la educación inclusiva de los docentes	

*Fuente:* Elaboración propia

#### 4.5.2. Instrumentos utilizados en la investigación

##### Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa

##### FICHA TÉCNICA

<b>Nombre</b>	: Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa
<b>Autora</b>	: Ximena Meneses Bustios
<b>Procedencia</b>	: Lima Metropolitana, Perú
<b>Forma de aplicación</b>	: Individual y colectiva
<b>Ámbito de aplicación</b>	: Profesores de primaria de colegios privados de EBR de la DRE de Lima Metropolitana
<b>Duración</b>	: 15 a 20 minutos
<b>Finalidad</b>	: Obtener de forma ordenada y sistemática información respecto a las actitudes generadas en los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
<b>Materiales</b>	: Cuadernillo de preguntas
<b>Número de ítems</b>	: 42

<b>Baremación</b>	: Tipificación con una muestra representativa de 280 profesoras perteneciente a la población de docentes de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.
<b>Calificación</b>	: Cada ítem se califica del 1 a 5 Los ítems negativos se califican: MD (5) a MA (1) Los ítems positivos se califican: MD (1) a MA (5)
<b>Norma de calificación</b>	184 ≥ Actitud Muy Positiva 175-183 Actitud Positiva 168-174 Actitud Ambivalente 159-167 Actitud Negativa 158 ≤ Actitud Muy Negativa

*Fuente:* Elaboración propia basada en Ximena Meneses (2016)

#### 4.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

- **Tipo de análisis de datos:** Cuantitativo.
- **Organización de datos:** Clasificación a base de variables y dimensiones. Los datos fueron la base para describir las variables y dimensiones a base de las frecuencias y porcentajes de sus valores posibles. Asimismo, las variables numéricas se midieron en medias y desviaciones estándar.
- **Procesamiento de datos:**
  - Software para procesamiento estadístico: STATA v.14
  - Prueba de hipótesis: verificación de estado de normalidad. Se utilizó la prueba de Chi cuadrado que evaluó las dos variables categóricas, para medir la relación entre las variables estudiadas. Para las variables numéricas se utilizó la prueba estadística de T- Student, Anova, U de Mann Whitney, Kruskal-Wallis y Correlación de Spearman. Para la prueba de normalidad de las variables numéricas edad y años de experiencia docente se utilizó la prueba estadística Shapiro Wilk, para determinar la normalidad de cada una de ellas.

#### **4.7. Aspectos éticos**

La investigación cumplió con los principios básicos de equidad de raza, género y credo, puesto que no se realizaron discriminaciones a base de estos criterios. Asimismo, se respetó la confidencialidad de los profesores, al no difundir sus identidades. Por otro lado, la investigación respetó todo derecho de autor mediante la citación respectiva durante la elaboración del marco teórico, además de listar sus publicaciones en las fuentes de información. Finalmente, se cumplió con el principio de respeto a la verdad, mediante la no alteración de los datos recolectados.

## V. RESULTADOS LOGRADOS CON LA INVESTIGACIÓN

### 5.1. Validación y consistencia de los instrumentos

#### 5.1.1 Escala de actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa

El cuestionario fue elaborado por Ximena Meneses en el año 2016, para ello presentó la primera versión del cuestionario (52 ítems) a 10 jueces expertos. Así mismo, la prueba piloto se realizó a 30 docentes del nivel primaria. Ello con el fin de saber que la redacción y comprensión de las preguntas, como también saber si las instrucciones son de fácil comprensión. La versión final del cuestionario se redujo a 42 ítems.

##### 5.1.1.1 Confiabilidad

Meneses (2016), para conocer el grado de confiabilidad de su instrumento, utilizó la consistencia interna. Lo cual le permitió encontrar los coeficientes de alfa ordinal y de Cronbach, superando el 0.70, siendo este el valor mínimo admitido para la aceptar la confiabilidad. Por otro lado, cálculo el error estándar de la medición (EEM), esto por medio de los coeficientes de alfa de Cronbach y el alfa ordinal. Ello lo obtuvo de las puntuaciones que dan los ítems del instrumento.

Tabla 4

*Alfa de Conbrach, alfa ordinal y EMM para las puntuaciones derivadas de los ítems del EAPI*

	<b>Coeficiente</b>	<b>EEM</b>
Alfa de Conbranch	0.90	5.46
Alfa ordinal	0.94	4.20

Nota: 42 ítems

*Fuente:* Meneses, 2016

### 5.1.1.2 Validez

#### a) validez de contenido

Para la validez de contenido del EAPI, valoraron cuantitativamente los ítems de la escala. Esta valoración la hicieron 10 jueces. Los jueces eran especialistas en distintas áreas, las cuales tenían relación con la investigación. Algunos jueces eran profesores con experiencia en inclusión educativa, otros psicólogos educativos y clínicos, y psicólogos expertos en psicometría (Meneses, 2016). La evaluación de las preguntas tuvo en cuenta la relación del concepto de actitud y la definición de las áreas que eran parte de la estructura de la escala (cognitiva, afectiva y conductual). Cualitativamente valoraron los ítems con el fin de que estos se ajustaran a la escala (Meneses, 2016).

Las calificaciones de los jueces permitieron obtener el coeficiente V de Aiken. Ello permitió cuantificar la importancia del ítem, relacionados al contenido. Para obtener el grado de acuerdo de los jueces el rango de valoración fue de 0.00 hasta 1.00 (Meneses, 2016).

La tabla muestra los resultados que obtuvo Meneses tras la evaluación de los jueces.

Tabla 5

#### *Evidencias de validez vinculadas al contenido del EAPI*

Ítems área cognitiva	V	Ítems área afectiva	V	Ítems área conductual	V
1	0.95*	3	0.95*	2	0.98*
5	0.98*	13	0.98*	3	1.00*
6	1.00*	15	0.83*	7	0.83*
8	0.98*	18	1.00*	10	0.83*
9	0.88*	20	0.98*	21	0.93*
11	0.83*	22	0.93*	24	1.00*
12	0.95*	23	0.93*	25	0.95*
14	0.95*	27	0.98*	26	0.93*
16	0.80*	29	1.00*	28	0.85*
17	1.00*	35	0.93*	36	0.98*
19	1.00*	38	0.93*	40	0.98*
30	0.93*	42	0.95*	44	0.95*
31	0.88*	43	0.98*	48	1.00*
32	0.98*	45	0.95*	50	1.00*
33	0.95*	47	0.98*	51	0.90*
34	0.95*	49	0.98*		
37	0.98*				
39	0.85*				
41	0.93*				
46	1.00*				
52	0.95*				

Nota: \* $p < 0.50$

Fuente: Meneses, 2016

## b) Validez de la estructura interna

En primer lugar, Meneses (2016) halló la medida de adecuación muestral de Kaiser–Meyer–Olkin (KMO), como también la prueba de esfericidad de Bartlett. Los resultados que encontró fueron: 0.845 para el KMO, esto significa que la correlación entre los ítems era alta. Por el lado de la prueba de Barlett, hallo relación estadísticamente significativa entre los ítems de la escala ( $p < 0.001$ ).

Los resultados de KMO, le permitieron realizar el AFE. Ello por medio de la rotación de tipo promin. Así mismo, realizó la factorización de la matriz de correlaciones por medio de la correlación policórica. De igual manera, uso el método USL, con el fin de extraer factores y análisis de Hull para saber cuántos factores debía retener (Meneses, 2016).

Los resultados del análisis de Hull le sugirieron que debía retener dos factores que explicaban el 35 % de la varianza. Elimino los ítems 6, 7 y 26 que contenían cargas factoriales menores a 0.30. También elimino el ítem 12 (Meneses, 2016).

A continuación, se muestra la tabla con los resultados hallados por Meneses:

Tabla 6

*Análisis factorial exploratorio de los ítems del EAPI con dos factores rotados de forma oblicua*

Ítem	Carga factorial	
	F1	F2
2	0.358	
3	0.639	
4	0.664	
5	0.455	
9	0.381	
15	0.456	
18	0.371	
20	0.684	
21	0.550	
23	0.723	
24	0.827	
27	0.521	
28	0.453	
29	0.739	
30	0.488	

31	0.505	
32	0.526	
33	0.334	
34	0.571	
36	0.420	
37	0.535	
40	0.548	
42	0.444	
44	0.497	
48	0.527	
50	0.640	
12	0.448	-0.328
19	0.780	-0.362
25	0.774	-0.574
51	-0.317	0.698
1		-0.401
8		0.620
10		0.665
11		0.643
13		0.382
14		0.576
16		0.540
17		0.464
22		0.485
35		0.478
38		0.510
39		0.347
41		0.609
43		0.524
45		0.676
46		0.303
47		0.480
49		0.642
52		0.311

---

*Fuente: Meneses, 2016.*

Posteriormente, Meneses (2016), elimino los ítems que considero necesario para luego volver a usar el AFE. Tras el análisis de Hull, retuvo otro factor más, eliminado los ítems que tuvieron una carga factorial menor a 0.30. Los ítems que elimino fueron: 11, 25,35 y 51.

Al volver a realizar el AFE, elimino adicionalmente el ítem 18 y el 30 (bajo el mismo criterio de eliminación empleado anteriormente).

Finalmente, en la versión final, había eliminado 10 ítems en total, teniendo así una escala estructurada por 42 ítems, explicando así el 42 % de la varianza.

A continuación, se presenta la tabla con los resultados de la versión final de la escala.

Tabla 7  
*Análisis factorial exploratorio de los ítems del EAPI con una estructura unidimensional*

Ítems	Carga factorial
1	0.448
2	0.403
3	0.521
4	0.612
5	0.600
8	0.554
9	0.583
10	0.316
13	0.386
14	0.506
15	0.665
16	0.380
17	0.451
19	0.402
20	0.430
21	0.622
22	0.597
23	0.513
24	0.552
27	0.304
28	0.584
29	0.752
31	0.651
32	0.697
33	0.499
34	0.709
36	0.577
37	0.408
38	0.483
39	0.541
40	0.604
41	0.346
42	0.653
43	0.319
44	0.653
45	0.319
46	0.514
47	0.547
48	0.653
49	0.413
50	0.567
52	0.415

Fuente: Meneses, 2016.

## **5.1.2 Factores sociodemográfico**

### **5.1.2.1 Validez y confiabilidad**

Para la evaluación de los factores sociodemográficos se utilizó la ficha sociodemográfica. Para ello, antes de aplicarlo se sometió a una prueba piloto realizada con docentes de II.EE no comprendidos en la muestra.

Así mismo, se ha sometido a juicios de tres expertos (anexo) procedentes de las siguientes universidades:

- 1.- Mg. Hernán Gerardo Flores Valdiviezo de la Universidad San Ignacio de Loyola
- 2.- Dra. Luiciana Rodríguez Iparraguirre del Ministerio de Educación
- 3.- Mg. Hilda Adriana Zúñiga Moreno de la I.E. “J. William Fullbright – 1 Nivel Primaria UGEL 02 del distrito de Independencia.

## **5.2. Presentación de los datos**

Los resultados obtenidos por medio de los instrumentos (EAPI y ficha sociodemográfica), se presentarán de la siguiente manera:

En primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos del EAPI que se aplicó a 132 docentes. En segundo lugar, se presentarán los datos obtenidos por la ficha sociodemográfica. Finalmente se presentará la información obtenida al correlacionar los resultados obtenidos del EAPI y ficha sociodemográfica.

La información se presentará por medio de tablas y Figuras.

### **5.2.1 Resultado del EAPI**

**En la Tabla 8**, Actitudes de los docentes hacia a la inclusión educativa, los resultados de la encuesta mostraron que el **58.33 %** de los participantes tiene una actitud **muy negativa**.

También se puede observar que la actitud negativa alcanza un 36.36 % la actitud ambivalente con un 5.30 %, mientras que ninguno obtuvo una actitud muy positiva ni positiva.

**En la Tabla 8 continua**, muestra que la **dimensión** prevalente fue la **afectiva** con una media de **60.69**, le sigue con una considerable diferencia la dimensión conductual con una media de 35.76 y no muy lejos, de la dimensión conductual, le sigue la dimensión Cognitiva con una media de 30.07.

Tabla 8

*Actitudes de los docentes hacia a la inclusión educativa*

	N	(%)
Actitud muy positiva	-	-
Actitud positiva	-	-
Actitud ambivalente	7	5.30
Actitud Negativa	48	36.36
<b>Actitud muy Negativa</b>	<b>77</b>	<b>58.33</b>

Tabla 8 Continúa *Dimensión prevalente*

**Afectiva**

(Media ± DS) **60.69 ± 5.54**

Cognitiva

(Media ± DS) 30.07 ± 3.05

Conductual

(Media ± DS) 35.76 ± 3.46

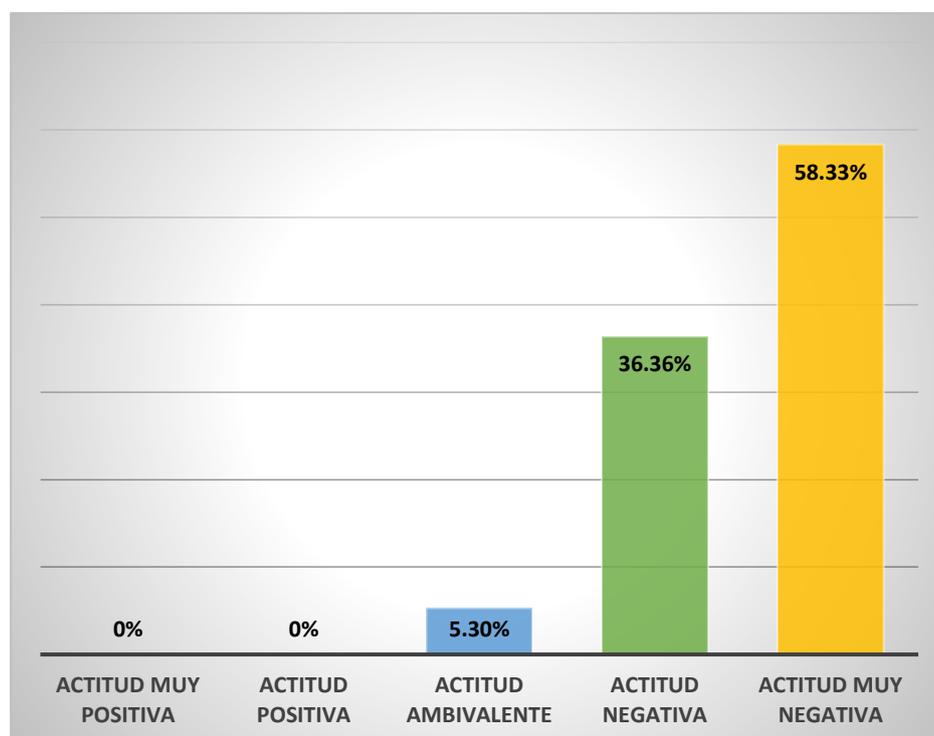


Figura 1. Actitud de los docentes

Fuente: Elaboración propia

### 5.2.2 Resultados obtenidos a través de la ficha sociodemográfica

Los resultados obtenidos a través de la ficha sociodemográfica aplicada a 132 docentes son como se detalla a continuación:

**En la Tabla 9**, Según sexo de los docentes, se observa que el porcentaje de docentes que participaron en la investigación de **sexo masculino fue de 15.91 %**, que corresponde a 21 profesores, mientras que el porcentaje de docentes del **sexo femenino fue de 84.09 %**, que corresponde a 111 profesoras. Se observa la muestra la mayor cantidad de participantes en la investigación corresponde al sexo femenino.

Tabla 9

*Según Sexo de los docentes*

	N	(%)
Masculino	21	15.91
Femenino	111	84.09

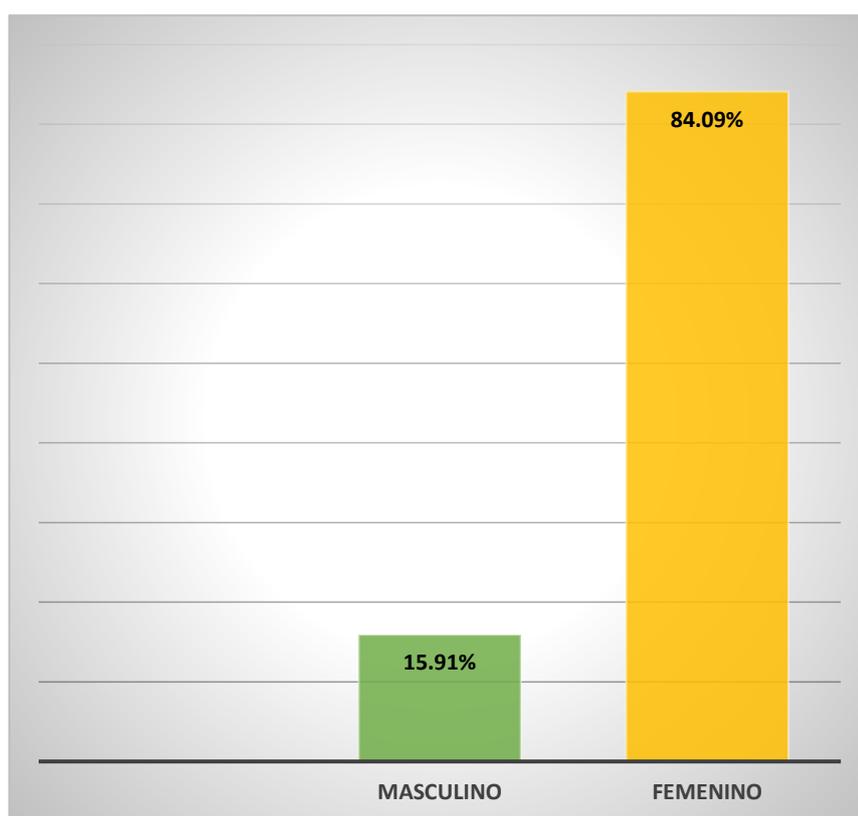


Figura 2. Sexo de los docentes

*Fuente:* Elaboración propia

**En la Tabla 10**, Edad promedio de los docentes, se encontró que la edad promedio de los participantes fue de 48.53.

Tabla 10

*Edad promedio de los docentes*

	Media	Desviación estándar
Edad	48.53	8.38

**En la Tabla 11**, Instituciones Educativas donde laboran los docentes, los resultados muestran que el porcentaje de docentes que laboran en Instituciones Educativas Públicas es de 90.15 %, mientras que el porcentaje de docentes que laboran en Instituciones Educativas Privados es de 9.85 %.

Tabla 11

*Instituciones Educativas donde laboran los docentes*

	N	(%)
Público	119	90.15
Privado	13	9.85

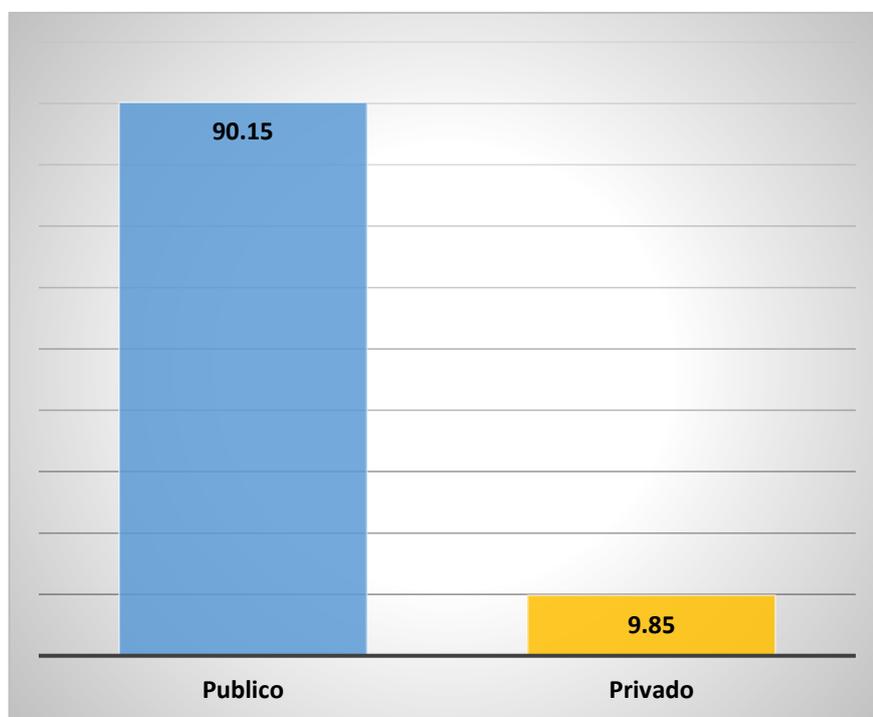


Figura 3. Colegios donde laboran los docentes

*Fuente:* Elaboración propia

En la **Tabla 12**, Grado escolar que dictan clases, los resultados presentan que **el 19.70 % corresponde a docentes que dictan clases en el tercero de primaria**, donde está la mayor cantidad de docentes, mientras que el 12.12 % corresponde a docentes que dictan clases en el cuarto grado de primaria, donde está la menor cantidad de docentes.

Tabla 12

*Grado escolar que dicta clases*

	N	(%)
1ero	22	16.67
2do	24	18.18
3ro	26	19.70
4to	16	12.12
5to	21	15.91
6to	23	17.42

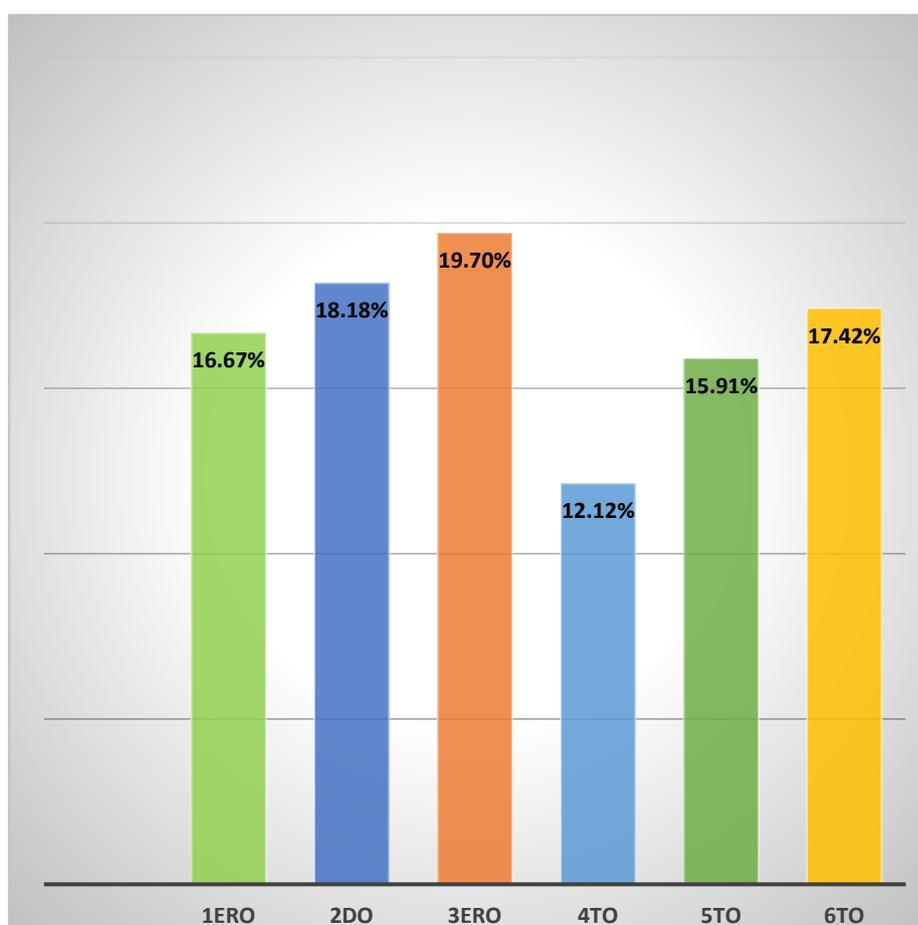


Figura 4. Grado escolar que dictan los docentes

Fuente: Elaboración propia

**En la Tabla 13, Formación académica de los docentes, se encontró que el 57.88 % de los docentes son licenciados, mientras que el 0.76 % de los docentes tienen doctorado. El 28% de los docentes tienen maestría y el 12.88% son bachilleres en educación.**

Tabla 13

*Formación académica de los docentes*

	N	(%)
Bachiller	17	12.88
Licenciatura	76	57.88
Maestría	38	28.79
Doctorado	1	0.76

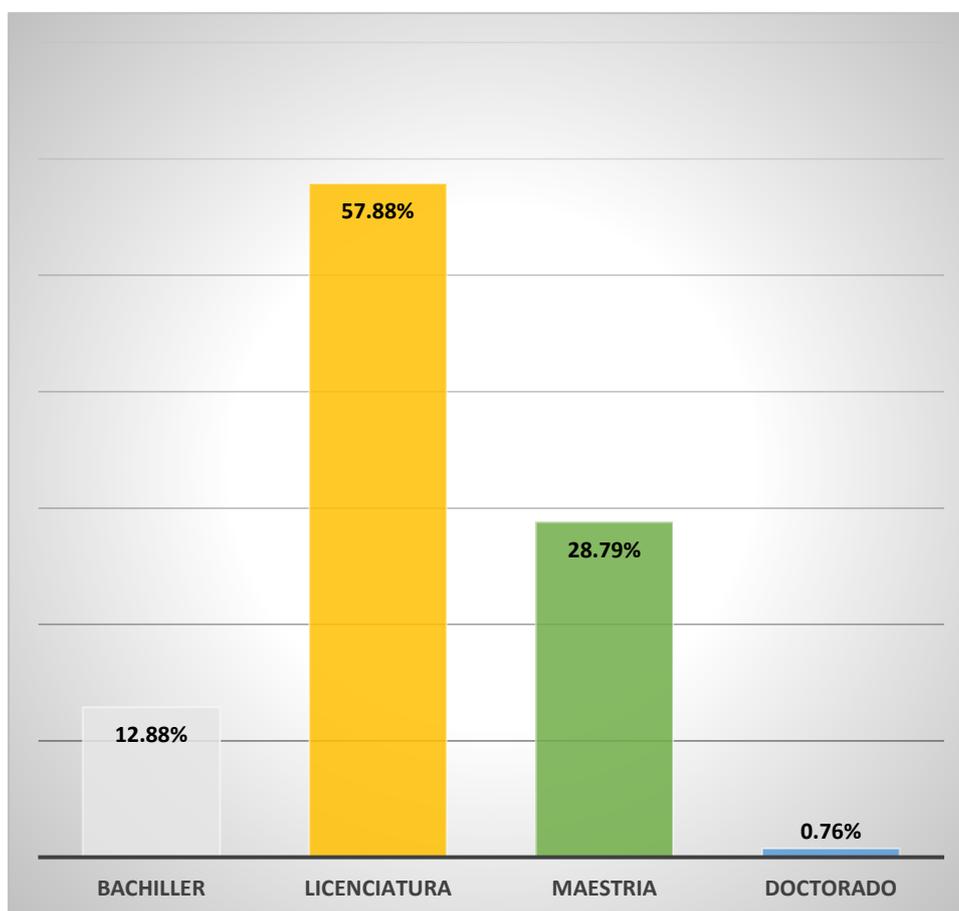


Figura 5. Grado académico alcanzado por los docentes

Fuente: Elaboración propia

En la **Tabla 14**, Experiencia trabajando con estudiantes con NEE, se observa en los resultados que el 55.30 % no han trabajado con estudiantes con NEE, mientras que el 44.70 % sí ha trabajado con estudiantes con NEE.

Tabla 14

*Experiencia trabajando con estudiantes con NEE*

	N	(%)
Si	59	44.70
No	73	55.30

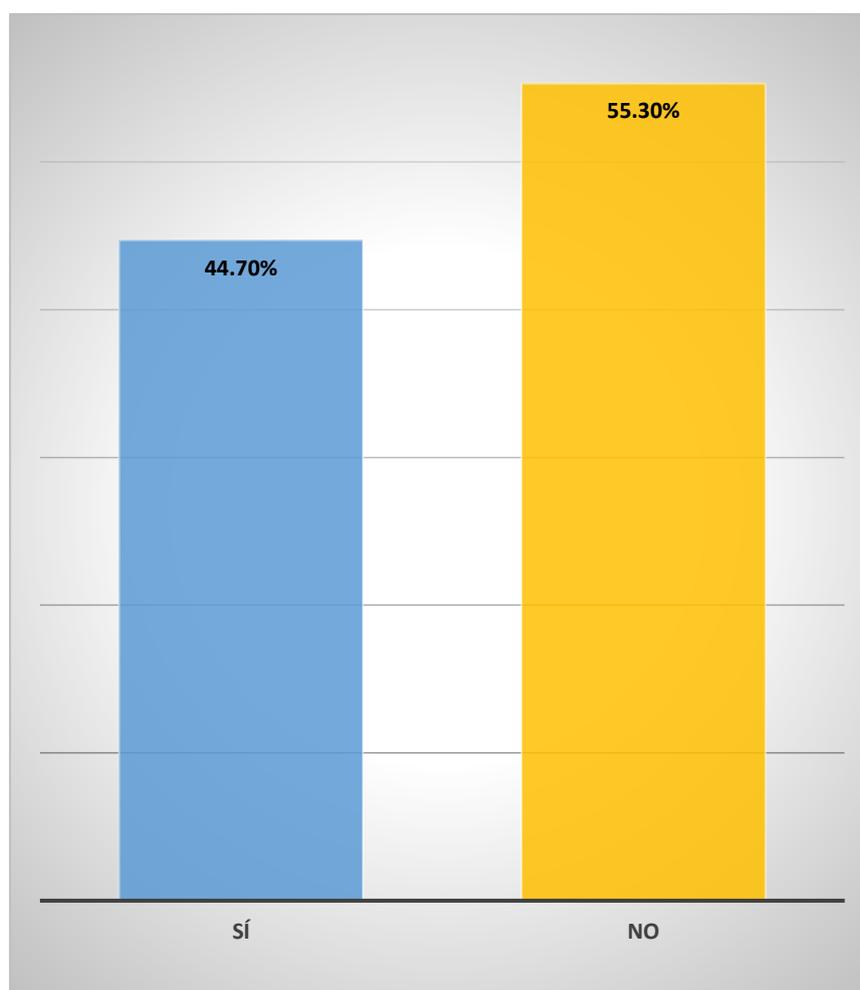


Figura 6. Experiencia de los docentes trabajando con estudiantes con NEE

Fuente: Elaboración propia

**En la Tabla 15,** Capacitación y asesoría en inclusión educativa, respecto de los resultados obtenidos se encontró que el 78.79 % de los docentes no ha realizado un curso presencial sobre inclusión educativa, mientras que el 82.58 % tampoco ha realizado cursos virtuales sobre inclusión educativa y el 71.97 % de los docentes no ha recibido asesoría sobre inclusión educativa.

Tabla 15

*Capacitación y asesoría en inclusión educativa*

	N	(%)
<b>Ha realizado cursos sobre educación educativa presencial</b>		
SI	28	21.21
NO	104	78.79
<b>Ha realizado cursos sobre educación educativa virtual</b>		
SI	23	17.42
NO	109	82.58
<b>Asesoría de otra institución para hacer inclusión escolar</b>		
SI	37	28.03
NO	95	71.97

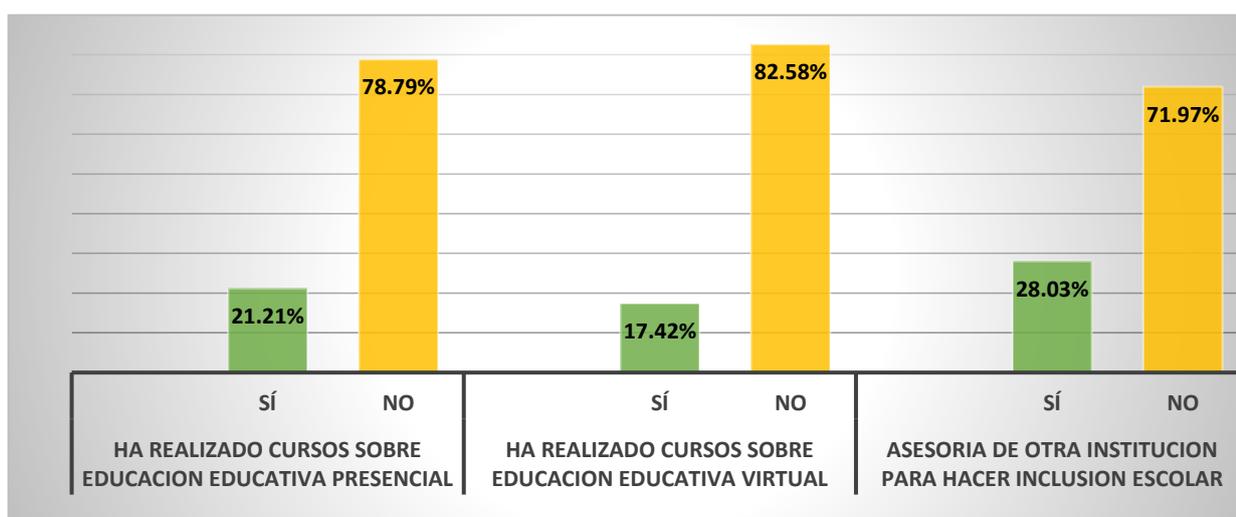


Figura 7. Formación en inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

### 5.2.3 Resultados de la correlación de las variables

En la **Tabla 16**, Se puede observar que no hay relación entre el sexo y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa ( $p=0.24$ ). Se encontró, que las docentes del sexo femenino presentan una actitud negativa con el 61.26 %, mientras que los docentes del sexo masculino presentan una actitud muy negativa con el 52.38 %.

Tabla 16

*Relación entre el sexo y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes*

sexo	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p valor
masculino	4.76%	42.86%	52.38%	0.24
femenino	5.41%	61.26%	33.33%	

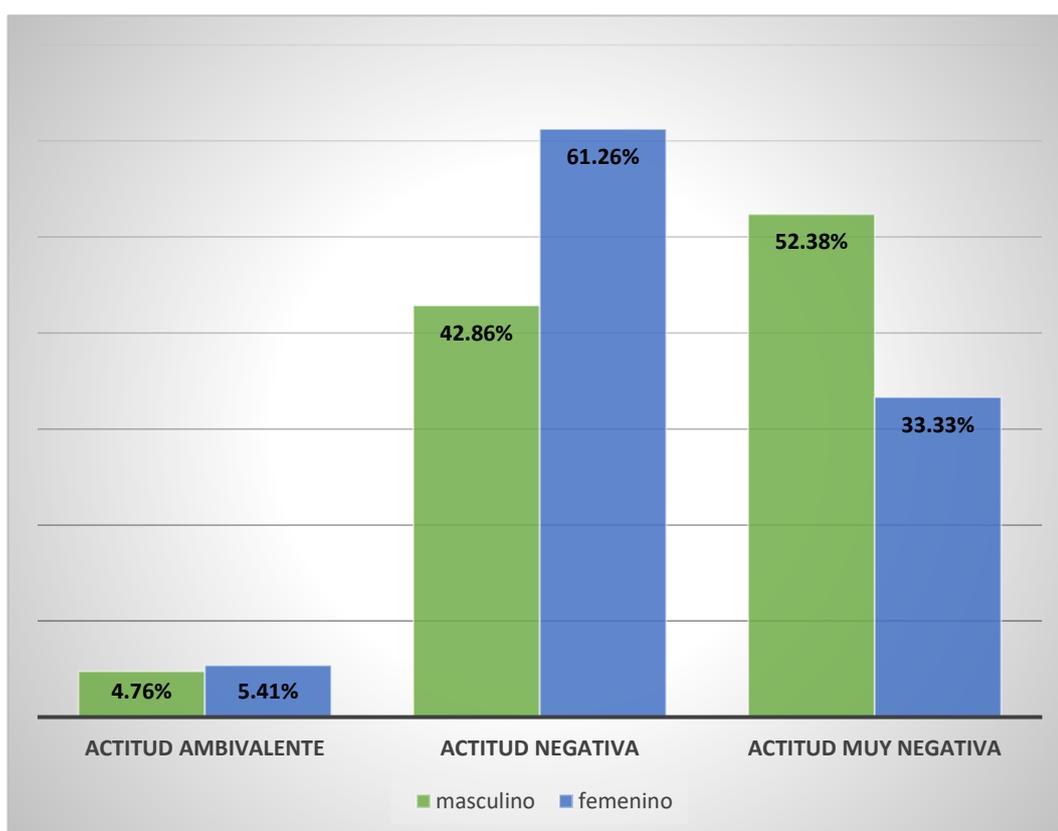


Figura 8. Actitudes de los docentes según su sexo

Fuente: elaboración propia

Tabla 17

*Relación entre la edad y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes*

	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p valor
Edad (Media ± DS)	50.14 ± 9.78	48.6 ± 7.47	48.56 ± 9.63	0.66

**En la tabla 17,** se observa que no se encontró relación entre la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes y la edad (p=0.66).

Tabla 18

*Actitud de los profesores según tipo de colegio*

II.EE.	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p- valor
Público	4.20%	36.13%	59.66%	0.20
Privado	15.38%	38.46%	46.15%	

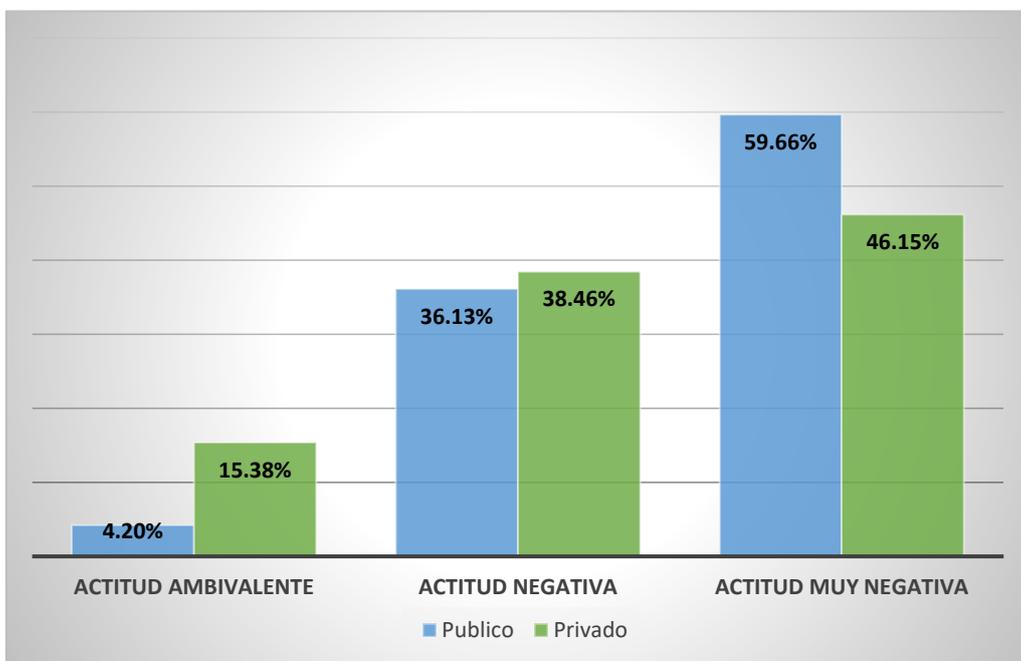


Figura 9. Actitud de los docentes según tipo de colegio

Fuente: Elaboración propia

En la **Tabla 18**, no se encontró relación entre la actitud de los docentes y el tipo de colegio ( $p=0.20$ )

En la **tabla 19**, se observa que no hay relación entre el grado escolar que enseña y la actitud del docente ( $p=0.73$ ). Se encontró que el 69.23 % de los docentes que enseñan tercer grado de primaria, presentaron una actitud muy negativa. El resto de los resultados se pueden observar en la tabla 19.

Tabla 19

*Actitud de los docentes según grado escolar que enseña*

Año escolar que dicta clases	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p-valor
1ero	4.55%	36.36%	59.09%	0.73
2do	0.00%	37.50%	62.50%	
3ero	3.85%	26.92%	69.23%	
4to	6.25%	50.00%	43.75%	
5to	4.76%	38.10%	57.14%	
6to	13.04%	34.78%	52.17%	

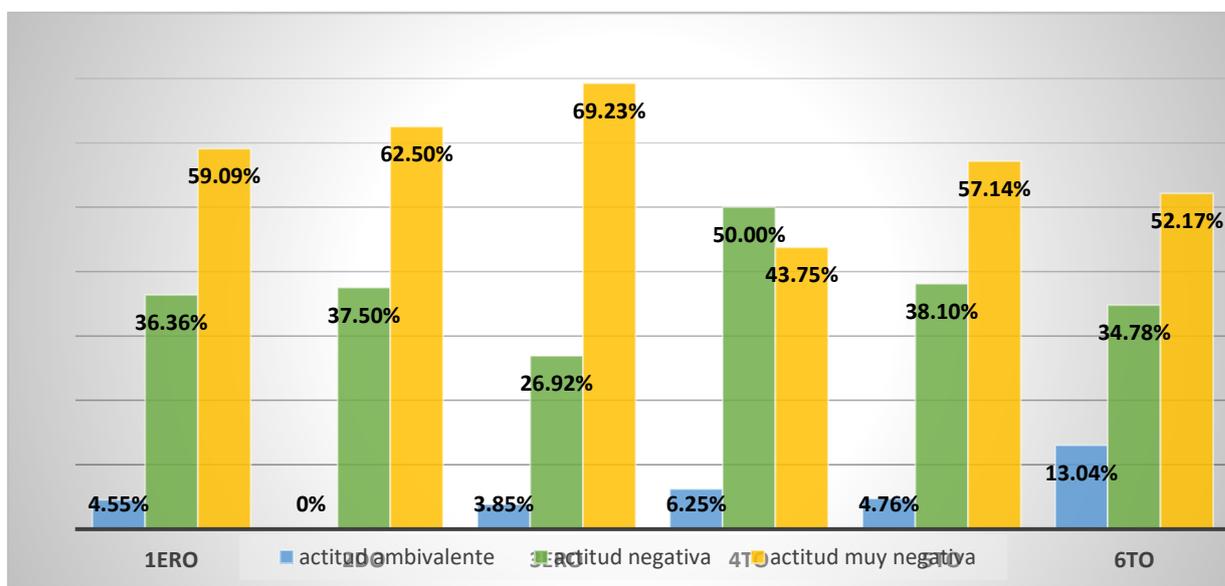


Figura 10. Actitud de los docentes según grado escolar que enseña.

Fuente: Elaboración propia

**En la tabla 20**, se observa que no existe relación entre los años de experiencia docente y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes.

Tabla 20

*Relación entre los años de experiencia docente y la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de los docentes*

	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p valor
Años de experiencia docente (Media ± DS)	25.42 ± 9.23	20.27 ± 10.02	21.19 ± 8.66	0.42

**En la Tabla 21**, Actitud de los docentes según grado académico alcanzado, se encontró una relación significativa entre la formación académica de los docentes y la actitud hacia la inclusión educativa (p=0.00). El 64.71 % de los docentes con grado de bachiller tienen una actitud muy negativa, al igual que el 55.26 % de los docentes con grado de maestría tienen una actitud negativa. El resto de los resultados se pueden observar en la tabla 21.

Tabla 21

*Actitud de los docentes según grado académico alcanzado*

Formación académica alcanzada	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p-valor
Bachiller	0%	35.29%	64.71%	0.00
Licenciatura	5.26%	35.53%	59.21%	
Maestría	5.26%	39.47%	55.26%	
Doctorado	100%	0%	0%	

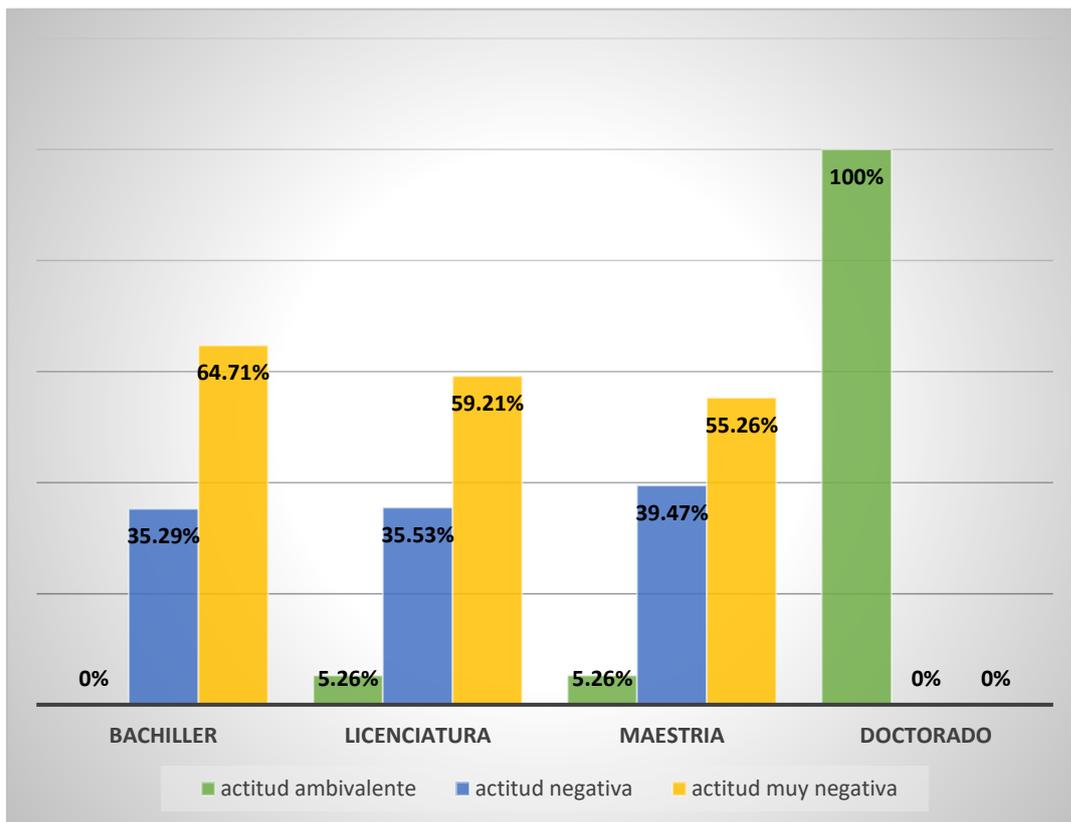


Figura 11. Actitud de los docentes según grado académico alcanzado

Fuente: Elaboración propia

**En la Tabla 22,** Actitud de los profesores según experiencia con estudiantes con NEE, en los resultados encontrados el 67.12% de docentes que no tuvieron experiencia con estudiantes con NEE, manifestaron una actitud muy negativa, mientras que el 47.46% de docentes que sí tuvieron experiencia con estudiantes con NEE, manifestaron una actitud muy negativa. Cabe mencionar que 10.17% de docentes sí tuvieron experiencia con estudiantes con NEE, manifestaron una actitud ambivalente, frente al 1.37% de los docentes que no tuvieron experiencia con estudiantes con NEE.

Tabla 22

*Actitud de los profesores según experiencia con estudiantes con NEE*

Trabaja con estudiantes con NEE	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p-valor
Sí	10.17%	42.37%	47.46%	0.01
No	1.37%	31.51%	67.12%	

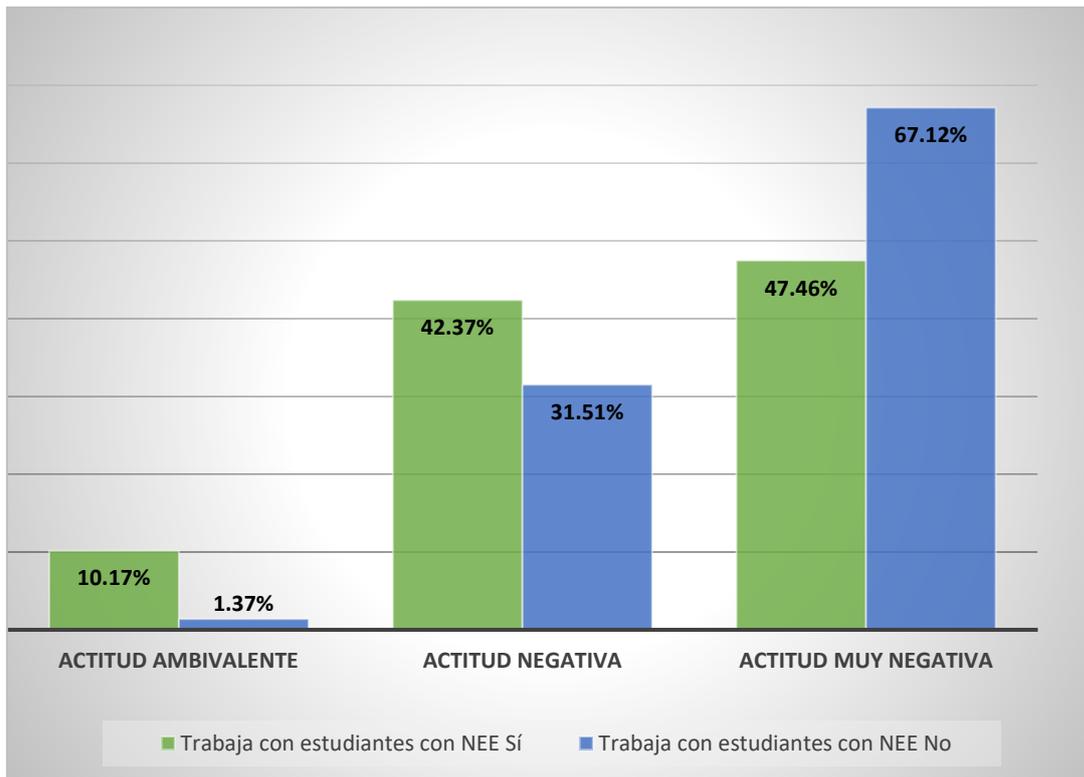


Figura 12. Actitud de los docentes según experiencia con estudiantes con NEE

Fuente: Elaboración propia

**En la Tabla 23**, Actitud de los docentes según curso presenciales recibidos sobre inclusión educativa, se observa que hay una relación significativa entre las variables ( $p=0.00$ ). En los resultados encontrados el 63.46% de docentes que no recibió curso presencial sobre inclusión educativa manifestaron una actitud muy negativa, mientras que el 21.43% de docentes que sí recibieron curso presencial sobre inclusión educativa, presentan una actitud ambivalente.

Tabla 23

Ha realizado cursos sobre inclusión educativa presencial	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p-valor
Sí	21.43%	39.29%	39.29%	0.00
No	0.96%	35.58%	63.46%	

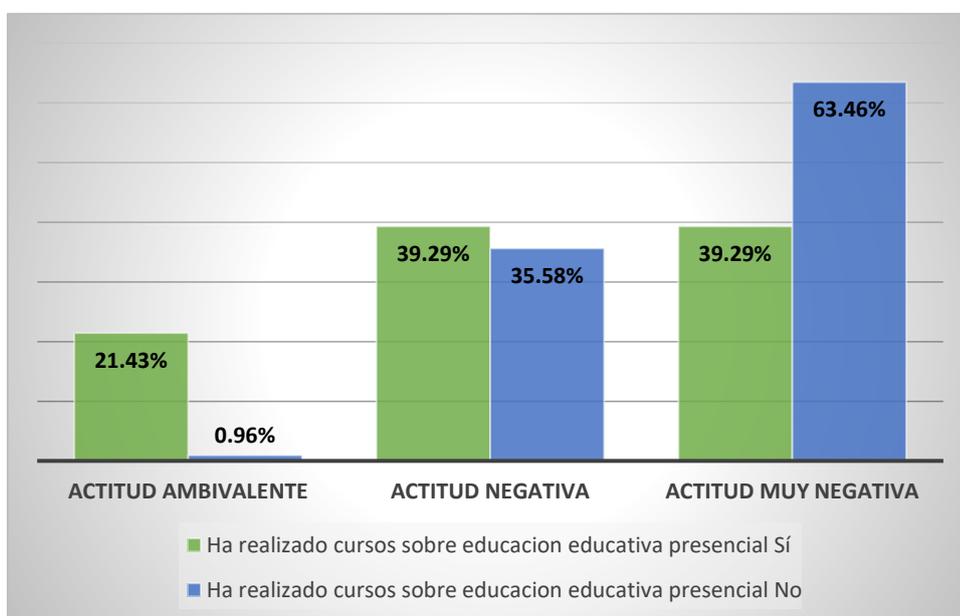


Figura 13. Actitud de los docentes según cursos presenciales recibidos sobre inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

**En la Tabla 24**, Actitud de los profesores según cursos virtuales recibidos sobre educación inclusiva, se halló relación significativa ( $p=0.00$ ). En los resultados encontrados el 61.47% de docentes que no recibió cursos virtuales sobre inclusión educativa manifestaron una actitud muy negativa, mientras que el 43.48% de docentes que sí recibió, también manifestaron una actitud muy negativa, sin embargo cabe resaltar que la actitud muy negativa baja favorablemente, en un 17.99% cuando sí reciben cursos virtuales; además también se observa que el 26.09% de docentes que sí recibieron cursos virtuales sobre inclusión educativa, presentan una actitud ambivalente frente al 0.92% de docentes que no recibieron un cursos virtuales sobre inclusión educativa, observándose una diferencia favorable de 25.17%.

Tabla 24

*Actitud de los profesores según cursos virtuales recibidos sobre educación inclusiva.*

Ha realizado cursos sobre educación educativa virtual	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p-valor
Sí	26.09%	30.43%	43.48%	0.00
No	0.92%	37.61%	61.47%	

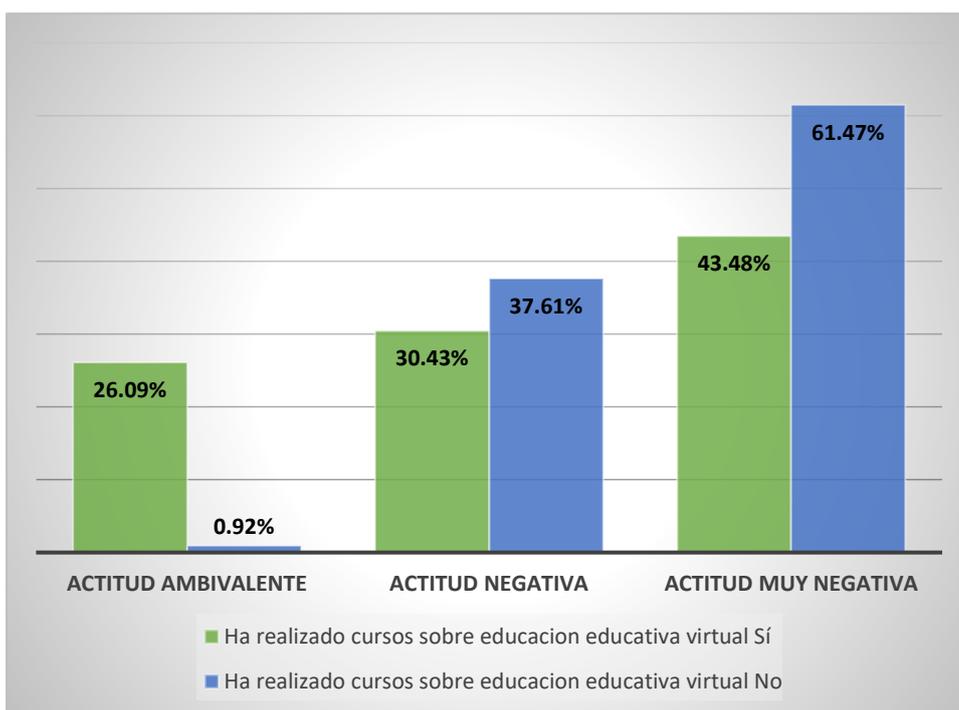


Figura 14. Actitud de los docentes según cursos virtuales recibidos sobre inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

**En la Tabla 25**, Actitud de los profesores según asesorías de otras instituciones sobre educación inclusiva, se halló relación significativa ( $p=0.009$ ). En los resultados encontrados el 64.21% de docentes que no recibió asesoría de otras instituciones sobre inclusión educativa manifestaron una actitud muy negativa, mientras que el 43.24% de docentes que sí recibió, también manifestaron una actitud muy negativa, sin embargo cabe resaltar que la actitud muy negativa baja favorablemente, en un 20.97% cuando sí reciben asesorías de otras instituciones; además también se observa que el 16.22% de docentes que sí recibieron asesorías de otras instituciones sobre inclusión educativa, presentan una actitud ambivalente frente al 1.05% de docentes que no recibieron asesoría de otras instituciones sobre inclusión educativa, observándose una diferencia favorable de 15.17%.

Tabla 25

*Actitud de los profesores según asesorías de otras instituciones sobre educación inclusiva*

Asesorías de otra institución para hacer inclusión escolar	actitud ambivalente	actitud negativa	actitud muy negativa	p-valor
Sí	16.22%	40.45%	43.24%	0.00
No	1.05%	34.74%	64.21%	

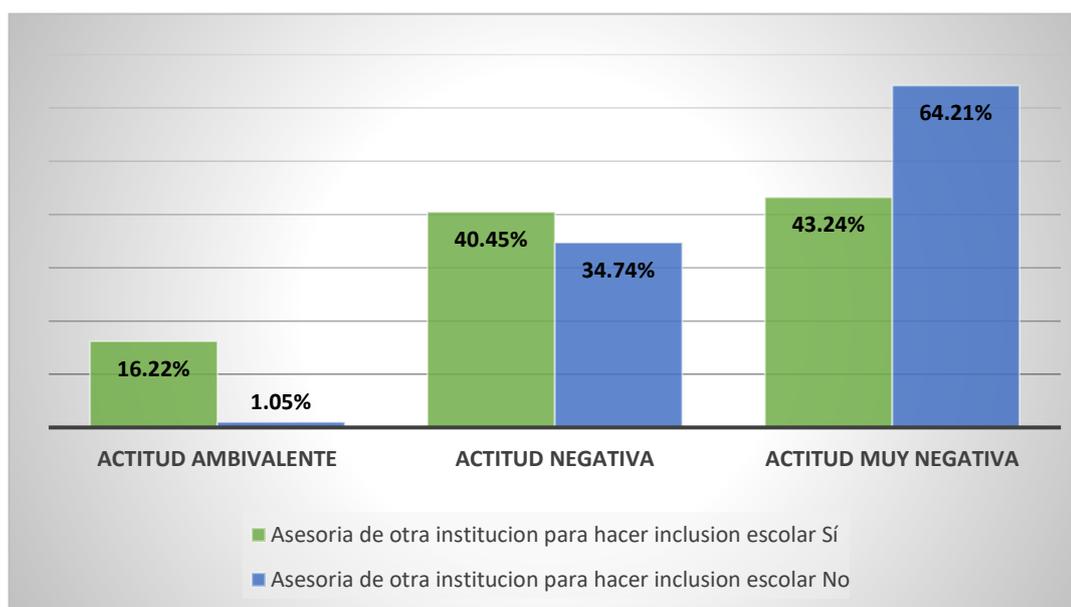


Figura 15. Actitud de los profesores según asesorías de otras instituciones sobre educación inclusiva

Fuente: *Elaboración propia*

**En la Tabla 26**, Relación entre sexo y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados hallados fueron los siguientes:

No se encontró relación entre sexo y las dimensiones de la actitud: cognitiva, afectiva y conductual ( $p=0.94$ ). Además, se observó que la dimensión prevalente relacionado a este factor sociodemográfico es la cognitiva con una media de 61.38 en los varones y 60.56 en las mujeres.

Tabla 26

*Relación entre sexo y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Afectiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Conductual Media $\pm$ desviación estándar	p- valor
<b>Sexo</b>		0.53		0.56		0.94
Masculino	61.38 $\pm$ 4.66		37.42 $\pm$ 3.59		35.80 $\pm$ 2.29	
Femenino	60.56 $\pm$ 5.70		37.00 $\pm$ 2.95		35.75 $\pm$ 3.65	

**En la Tabla 27**, Relación entre edad y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados hallados fueron los siguientes:

Tampoco se encontró relación entre la edad y las dimensiones de la actitud: cognitiva, afectiva y conductual ( $p=0.53$ ).

Tabla 27

*Relación entre la edad y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Afectiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Conductual Media $\pm$ desviación estándar	p- valor
Edad		0.91		0.20		0.53
( <i>Rho</i> )	0.00		0.11		0.05	

**En la Tabla 28**, Relación entre el tipo de I.E. y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados hallados fueron los siguientes:

Se encontró que el tipo de institución educativa tiene relación con la dimensión conductual con  $p= 0.02$ .

Tabla 28

*Relación entre el tipo de I.E. y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media ± desviación estándar	p- valor	Afectiva Media ± desviación estándar	p- valor	Conductual Media ± desviación estándar	p- valor
II.EE.		0.07		0.39		0.02
Público	60.41 ± 5.60		37.15 ± 3.15		35.53 ± 3.38	
Privado	63.30 ± 4.28		36.38 ± 1.93		37.84 ± 3.64	

**En la tabla 29**, relación entre los años de experiencia docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados hallados fueron los siguientes:

No se encontró relación entre los años de experiencia docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual (p=0.68).

Tabla 29

*Relación entre años de experiencia docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media ± desviación estándar	p- valor	Afectiva Media ± desviación estándar	p- valor	Conductual Media ± desviación estándar	p- valor
Años de experiencia docente (rho)	-0.01	0.82	0.15	0.07	-0.03	0.68

**En la Tabla 30,** Relación entre el grado escolar que dicta el docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados hallados fueron los siguientes:

No se halló relación entre ellos y sí se observó que la dimensión prevalente fue la cognitiva; en 1er grado de primaria obtuvo una media de 60.77, en segundo con una media de 61.41, en tercero una media de 60.88, en cuarto una media de 60.50, en quinto una media de 61.71 y en sexto una media de 58.86.

Tabla 30

*Relación entre el grado escolar que dicta el docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Afectiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Conductual Media $\pm$ desviación estándar	p- valor
<b>Año escolar que dicta clases</b>		0.60		0.84		0.57
1er año	60.77 $\pm$ 5.99		36.81 $\pm$ 2.90		35.36 $\pm$ 3.37	
2do año	61.41 $\pm$ 6.12		36.83 $\pm$ 2.77		35.79 $\pm$ 4.01	
3er año	60.88 $\pm$ 5.44		36.76 $\pm$ 3.66		36.34 $\pm$ 3.50	
4to año	60.50 $\pm$ 5.69		36.81 $\pm$ 3.85		34.68 $\pm$ 4.20	
5to año	61.71 $\pm$ 5.46		37.66 $\pm$ 2.90		36.51 $\pm$ 3.32	
6to año	58.86 $\pm$ 4.64		37.56 $\pm$ 2.35		35.47 $\pm$ 2.37	

**En la Tabla 31,** Relación entre la formación alcanzada por el docente y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados hallados fueron los siguientes:

No se encontró relación entre el grado académico alcanzado del docente y las dimensiones, sí se observó que dimensión prevalente fue la cognitiva, donde los docentes con grado de maestría obtuvieron un promedio de 62.39, los docentes con grado de bachiller tienen una media de 61.17, los docentes con licenciatura tienen una media de 59.80, y quien tiene grado de doctor obtuvo una media de 56.00.

Tabla 31

*Relación entre la Formación académica alcanzada y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Afectiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Conductual Media $\pm$ desviación estándar	p- valor
<b>Formación académica alcanzada</b>		0.09		0.50		0.50
Bachiller	61.17 $\pm$ 3.92		36.35 $\pm$ 3.21		34.76 $\pm$ 3.80	
Licenciatura	59.80 $\pm$ 5.42		37.28 $\pm$ 3.23		35.98 $\pm$ 3.25	
Maestría	62.39 $\pm$ 6.11		37.05 $\pm$ 2.60		35.84 $\pm$ 3.75	
Doctorado	56 $\pm$ 0		34 $\pm$ 0		33 $\pm$ 0	

**En la Tabla 32**, Relación entre docentes que Trabajan o no con estudiantes con NEE y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados encontrados fueron los siguientes:

No se encontró relación entre los docentes que han trabajado o no con estudiantes con NEE y las dimensiones. Sí se observó como en los hallazgos anteriores, que la dimensión prevalente fue la cognitiva, quienes sí trabajaron con estudiantes con NEE tienen una media de 61.28, mientras quienes no trabajaron tienen una media de 60.21.

Tabla 32

*Relación entre docentes que Trabajan o no con estudiantes con NEE y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Afectiva Media $\pm$ desviación estándar	p- valor	Conductual Media $\pm$ desviación estándar	p- valor
Trabaja con estudiantes con NEE		0.27		0.19		0.96
Sí	61.28 $\pm$ 4.95		36.69 $\pm$ 3.11		35.77 $\pm$ 3.34	
No	60.21 $\pm$ 5.97		37.38 $\pm$ 2.98		35.75 $\pm$ 3.58	

**En la Tabla 33**, Relación entre docentes que han recibido o no capacitación o asesoría en inclusión educativa y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, los resultados encontrados fueron los siguientes:

Respecto a la relación entre docentes capacitados en cursos presenciales sobre inclusión educativa, se encontró que tiene relación con la dimensión cognitiva ( $p = 0.01$ ) y también tiene una relación significativa con la dimensión afectiva ( $p = 0.00$ ).

En cuanto a la relación entre docentes capacitados en cursos virtuales sobre inclusión educativa, se encontró que tiene relación con la dimensión afectiva ( $p=0.02$ ) y la dimensión conductual ( $p = 0.04$ ).

Finalmente se observa en cuanto a la relación de docentes que recibieron asesorías de otra institución sobre inclusión educativa con la dimensión cognitiva ( $p = 0.04$ ) y la dimensión afectiva ( $p = 0.04$ ).

Tabla 33

*Relación entre docentes que han recibido o no capacitación o asesoría en inclusión educativa y las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual*

	Cognitiva (Media $\pm$ DS)	P- valo r	Afectiva (Media $\pm$ DS)	P- valor	Conductual (Media $\pm$ DS)	P-valor
Ha realizado cursos presenciales sobre inclusión educativa		0.01		0.00	36.82 $\pm$ 3.45	0.06
Sí	63.07 $\pm$ 5.86		35.46 $\pm$ 2.63		35.48 $\pm$ 3.43	
No	60.05 $\pm$ 5.30		37.50 $\pm$ 3.02			
Ha realizado cursos virtuales sobre inclusión educativa		0.14		0.02		0.04
Sí	62.21 $\pm$ 4.13		35.78 $\pm$ 2.44		37.08 $\pm$ 3.88	
No	60.37 $\pm$ 5.76		37.34 $\pm$ 3.11		35.48 $\pm$ 3.32	
Asesoría de otra institución en inclusión educativa		0.04		0.04		0.96
Sí	62.21 $\pm$ 5.82		36.21 $\pm$ 2.77		35.78 $\pm$ 3.72	
No	60.10 $\pm$ 5.34		37.41 $\pm$ 3.10		35.75 $\pm$ 3.37	

## **5.2.4 Contrastación de las hipótesis**

### **5.2.4.1 Hipótesis general**

Los resultados obtenidos por medio de la Escala de Actitudes de los Profesores frente a la Inclusión, EAPI, permitieron corroborar la hipótesis general, ya que el 36.36 % de los docentes tiene una actitud negativa y el 58.33 % una muy negativa. Esta suposición estuvo basada en la experiencia laboral en el ámbito de educación inclusiva, observada durante varios años. Estos resultados solo reafirman la suposición y esto puede ser por la falta de capacitación y asesoría, ya que el docente que desconoce las estrategias para atender a estudiantes con discapacidad en un aula regular muestra una actitud negativa, la cual va cambiando favorablemente en la medida que el docente es capacitado y asesoría para el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares: de ahí que estos resultados pueden deberse a la poca capacitación y asesoría que han recibido los docentes, en la discusión se hará una explicación más profunda.

### **5.2.4.2 Hipótesis específicas**

**Respecto a la primera hipótesis:** Los resultados obtenidos por medio de la Escala de Actitudes de los Profesores frente a la Inclusión, EAPI, permitieron corroborar la hipótesis, ya que en la dimensión afectiva se obtuvo una media de 60.69. Esta suposición estuvo basada en la observación en los diferentes escenarios educativos, donde se vio que los docentes se condolían mucho por los estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad, y en otros casos se observaba el desagrado de trabajar con estos estudiantes, quedándose a este nivel, ya que no se comprometían en capacitarse para ofrecer una educación de con calidad con equidad y sus prácticas pedagógicas seguían siendo tradicionales. durante varios años.

**Respecto a la segunda hipótesis:** Existe relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficos en las ocho Instituciones Educativas del distrito de Independencia, según los resultados sí se encontró relación entre la dimensión afectiva y las variables ha realizado cursos presenciales sobre inclusión educativa, ha realizado cursos virtuales sobre inclusión educativa y ha recibido asesoría de otra institución sobre inclusión educativa. Demostrando que la capacitación y asesoría para el docente influye emocionalmente para que se desenvuelve adecuadamente en el trabajo con estudiantes con NEE, incluidos en aulas regulares.

**Respecto a la tercera hipótesis:** Existe relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemográficos en las ocho Instituciones Educativas del distrito de Independencia, sí se

encontró que existe relación entre la dimensión cognitiva y las variables ha realizado cursos presenciales sobre inclusión educativa y ha recibido asesoría de otra institución sobre inclusión educativa. Por lo que se evidencia que les ayuda a concebir y a percibir mejor la inclusión educativa cuando reciben capacitación presencial y asesoría de otras instituciones, cabe considerar que no así con los cursos virtuales, posiblemente por la edad de los docentes que han participado en la investigación y la parte digital puede resultar más compleja.

**Respecto a la cuarta hipótesis:** Existe relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficos en las ocho Instituciones Educativas del distrito de Independencia, sí se encontró relación entre la dimensión conductual y las variables sociodemográficas tipo de institución educativa y ha realizado cursos virtuales sobre inclusión educativa. Lo que evidencia que el tipo de Institución Educativa influye en las prácticas pedagógicas que los docentes realizan en aulas inclusivas, así también la capacitación virtual que recibe el docente.

### **5.3. Análisis y discusión de los resultados**

Los resultados encontrados evidenciaron que existe una actitud muy negativa de los docentes hacia la educación inclusiva, se observó en los resultados que la mayoría de los docentes no han recibido cursos presenciales, ni virtuales, ni asesorías de otras instituciones para trabajar con estudiantes con NNE, en aulas regulares, ya que en la formación inicial docente no la recibieron. Asimismo, se encontró relación entre la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva con la formación académica alcanzada, con no han recibido capacitaciones ni asesorías y con la variable trabaja con estudiantes con NEE.

Por otra parte, la dimensión cognitiva se relaciona con haber recibido capacitaciones presenciales y asesorías de otras instituciones. De igual manera la dimensión afectiva se relaciona con haber recibido capacitaciones y asesorías. Finalmente, se encontró relación entre la dimensión conductual y ha recibido cursos virtuales.

Los resultados hallados determinaron que existe una actitud muy negativa de los profesores hacia la educación inclusiva, tal como lo hallaron Sevilla, Martín y Jenaro (2018).

Esto se puede deber a que muchos profesores coinciden que los estudiantes con alguna discapacidad tienen derecho a la educación; sin embargo, al momento de poner en marcha el trabajo práctico con sus estudiantes para que tengan un desarrollo óptimo de su

aprendizaje, tienen muchas dificultades para enfrentar aquellos rectos (Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998; Valeo, 2008, citados por Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Además, estudios han encontrado que muchas veces la discapacidad que tiene el estudiante influye en sus actitudes hacia ellos. Es decir, que hay una actitud más positiva hacia estudiantes que tienen una discapacidad leve o no tienen ningún diagnóstico, mientras quienes presentan dificultades en el aprendizaje o problemas conductuales son de alguna manera rechazados por los profesores (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Otra razón por la cual existen estas actitudes está relacionada con el tiempo y los recursos que tienen los maestros. Debido a que muchos de ellos manifiestan dificultades para cubrir las necesidades de sus estudiantes, además de no poder hacer un plan de trabajo adecuado (Horne y Timmons, 2009).

Si tuvieran un mayor tiempo para organizar sus clases podrían tener una actitud más positiva hacia la educación inclusiva (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Se halló en la población evaluada que la mayoría de los docentes no han recibido cursos presenciales o virtuales. Asimismo, un estudio respalda lo manifestado (Chiappe y Cuesta, 2013), en medida que la educación virtual aún enfrenta desafíos claros por parte de los docentes, puesto que cuestionan la calidad de esta metodológica por su falta de interacción física lo cual si se evidencia en la educación presencial (Rodríguez, 2017).

Ahora bien, en cuanto a la educación presencial se evidencian necesidades específicas de los docentes de un acompañamiento continuo con sus capacitadores para un desarrollo de habilidades específicas para la enseñanza con sus alumnos (Salgado, 2015), siendo a su vez una necesidad poco valorada por las I.E por un tema del miedo al cambio constante y la evolución en el área educativa (Rodríguez, 2017).

A su vez, se encontró asociación entre la actitud negativa de los profesores hacia la educación inclusiva y la formación académica alcanzadas, un estudio afirma lo obtenido en los resultados de esta investigación (Pérez & Álvarez, 2016) haciendo referencia a que, si existe una relación entre tales variables, explicando que una actitud positiva en los docentes puede deberse al hecho de especializaciones específicas en alumnos con NEE, en grados de experiencia al laborar con ello.

Por ende, una situación contraria, reflejaría en docentes no preparados al enterarse de que trabajarán con alumnos con NEE, la presencia de sentimientos de preocupación debido a no sentirse preparados para dichos retos (Pérez & Álvarez, 2016), posiblemente se vean impulsados por la incertidumbre a buscar un cambio de aula, exigir apoyo de especialistas y herramientas necesarias como capacitaciones, las cuales no siempre son obtenidas.

Se evidenció que existe relación entre una actitud negativa de los profesores y que la mayoría de ellos no han recibido cursos presenciales o virtuales.

Lo mismo afirma (González & Triana, 2018) , una posible explicación puede deberse a que los profesores mencionan que aceptar alumnos con necesidades especiales, va a aumentar la carga laboral que deberán llevar, por lo que solicitan apoyo de parte de su institución, para que les proporcione las herramientas adecuadas, los materiales, capacitaciones, profesores de apoyo para la modificación y adecuación de los currículos necesarios, una disminución en la cantidad de alumnos por aula para así brindarles una atención más equitativa y adecuada a los alumnos de NEE.

Sin embargo, no obtienen lo solicitado, generando en ellos una actitud de rechazo y poco apoyo para su formación y preparación en habilidades educativas en niños con necesidades especiales (Gonzalez & Triana, 2018).

También se encontró relación entre la actitud negativa de los profesores hacia la educación inclusiva y la variable trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales; donde se aprecia que los docentes no trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Otro estudio que corrobora lo hallado es el de Granada, Pomés y Sanhueza (2013), donde mencionan que ello tiene que ver con el tiempo de experiencia que tienen los docentes, ya que esta les permite conocer, sentir y vivir determinados acontecimientos que les lleva a mejorar en la práctica o disminuirla, en este último sentido, intervienen diversos factores; como la percepción del profesional de un menor índice de esfuerzos y adaptaciones pedagógicas al trabajar con alumnos promedio que no presentan NEE.

Otro sustento sería el tiempo que disponen los docentes para implementar dichas adaptaciones curriculares, la planificación, colaboración y coordinación conjunta del trabajo a realizar para atender las necesidades educativas especiales, y los escasos recursos con los

que cuentan los profesionales educativos para abarcar el progreso del estudiante, resaltando el apoyo de especialistas en las diferentes áreas educativas que manejen herramientas especializadas para estudiantes con NEE, el apoyo de la familia y espacios para su desarrollo inclusivo con el resto de los compañeros.(Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

De igual manera la dimensión cognitiva se relaciona con haber recibido cursos presenciales y asesorías de otras instituciones. Esto se puede explicar debido a que un porcentaje minoritario de docentes que han recibido capacitaciones conoce por teoría las bases de la inclusión, es decir que gracias a las capacitaciones los docentes pueden tener una mejor percepción o entendimiento hacia la inclusión, que es lo que abarca la dimensión cognitiva y esto puede ser corroborado con algunos estudios que mencionan dicha asociación (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

González y Triana (2018) explican que aquellos docentes que han recibido capacitaciones y asesorías presentan una actitud más positiva que los profesores que no las han recibido, esto se debe a que los docentes con menos capacitaciones se sienten muy limitados a la hora de cubrir las necesidades de sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

Asimismo, se puede apreciar que la dimensión afectiva se relaciona con haber recibido cursos y asesorías. Una posible explicación podría estar relacionado a que la población estudiada en su mayoría no ha tenido contacto o experiencias con estudiantes incluidos y debido a ello podrían presentar poco sensibilidad o cierto desagrado al trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (Casallo, 2014), ya que involucra detener sus actividades educativas para enfocarse en ellos (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Otra posible explicación podría estar relacionada al hecho de que los docentes tengan que detener sus actividades para abocarse a estos estudiantes con NEE, el cual es una característica de la dimensión afectiva, ya que la mayor preocupación de los profesores se relaciona con el tiempo disponible de planificación y la exigencia de cubrir las necesidades, debido a ello sino se brinda un mayor apoyo administrativo, tiempo y planificación, la percepción positiva que los profesores presentan podría verse deteriorada (González y Triana, 2018).

En consecuencia, debido a este trabajo que deben realizar y el tiempo que deben invertir los docentes podrían experimentar menor motivación o la poca necesidad de capacitarse ya sea de manera presencial o virtual

Finalmente, se halló asociación entre la dimensión conductual y han recibido cursos virtuales, una posible explicación podría estar relacionada a que los cursos virtuales presentan grandes limitaciones debido a la poca interacción física que existe (Chiappe y Cuesta, 2013).

Debido a ello es que la población encuestada podría presentar una actitud muy negativa en las tres dimensiones especialmente en la conductual que es el componente activo de la actitud, el cual es la tendencia de las personas a comportarse frente a alguien de una manera determinada (González y Triana, 2018).

Ante esta realidad es que los docentes manifiestan ciertas conductas de desinterés e indiferencia, provocando en ellos un pobre deseo de adaptarse a las necesidades educativas que presentan estos estudiantes, ya sea por la poca sensibilidad al no tener estos estudiantes en sus aulas o por la demanda y exigencias que estos estudiantes presentan.

## CONCLUSIONES

Después de haber procesado toda la información adquirida mediante la aplicación de los instrumentos de investigación y de haberse efectuado el análisis y discusión correspondiente se ha podido establecer las siguientes conclusiones.

**Primera.** - Se determinó que las actitudes de los docentes de las ocho I.E.E. del distrito de Independencia fueron muy negativas, considerando que el 58.33 % de los docentes encuestados manifiestan esta actitud. Esto quiere decir que las percepciones, opiniones, creencias, pensamientos, sentimientos, emociones y en consecuencia el actuar que tienen los docentes son desfavorables a la inclusión educativa, esto podría ser por la falta de capacitación, ya que los docentes siendo capacitados y asesorados podrían revertir estas actitudes, considerando que el conocer sobre Inclusión Educativa, los llevaría a percibir diferente, sentir diferente y en consecuencia los llevaría a mostrar conductas inclusiva adecuadas para los estudiantes con NEE.

**Segunda.** - Se identificó que la dimensión prevalente de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en las ocho Instituciones Educativas del Distrito de Independencia es la dimensión afectiva. Ya que los puntajes más altos se obtuvieron en esta dimensión, con una media 60.69. Estos resultados demuestran que los docentes generalmente tienen manifestaciones de sentimientos y emociones de agrado o desagrado frente a la inclusión educativa, sin embargo, estas manifestaciones no los llevan a concretar con prácticas pedagógicas inclusivas favorables para los estudiantes con NEE.

**Tercero.** - Se determinó que existe relación significativa entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficos: “ha realizado cursos presenciales sobre inclusión educativa”, ( $p=0.00$ ), asimismo hay relación significativa con el factor sociodemográficos “ha realizado cursos virtuales sobre inclusión educativa”, ( $p=0.02$ ) y con el factor sociodemográficos “ha recibido asesorías de otra institución en inclusión educativa”, también existe una relación ( $p=0.04$ ). Esto quiere decir que el haber realizado cursos presenciales, virtuales y asesorías en inclusión educativa influye en la dimensión afectiva evidenciada en la sensibilidad, en las emociones, en el agrado o en el desagrado de los profesores al trabajar con estudiantes con NEE, quedándose a este

nivel, ya que debería concretar en lo conductual, puesto que en lo conductual está el actuar evidenciado en las practicas pedagógicas inclusivas con los estudiantes con NEE.

**Cuarto.-** Se determinó que existe relación significativa entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemográficos: “ha realizado cursos presenciales sobre inclusión educativa”, ( $p=0.01$ ) y también se encontró una relación significativa con el factor sociodemográficos “ha recibido asesorías de otra institución en inclusión educativa”, ( $p=0.04$ ), por lo que podemos decir que docentes que recibieron capacitaciones y asesorías tuvieron la oportunidad de conocer más respecto del trabajo de inclusión educativa y tuvieron una mejor percepción, ya que se habrá cuestionado algunas creencias y percepciones herradas sobre la inclusión educativa, lo cual le permitió adquirir otros conocimientos que le favorecieron una mirada diferente respecto de la inclusión educativa.

**Quinta. -** Se determinó que existe relación significativa entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficos: “tipo de colegio” ( $p=0.02$ ), asimismo con el factor sociodemográficos “ha realizado cursos virtuales sobre inclusión educativa ( $p=0.04$ ). Esta dimensión es el componente activo de las actitudes, es aquí donde se evidencia la coherencia entre la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión conductual, se demostró el comportamiento que tienen los docentes hacia la inclusión educativa. El tipo de colegio cobra una importancia significativa, ya que para hacer inclusión educativa es necesario que toda la Institución Educativa esté sensibilizada, comprometida, genere y asuma la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas, y que en las prácticas se evidencie la presencia, la participación y los progresos de todos los estudiantes; en cuanto al factor realiza cursos virtuales puede ser una limitante para el desarrollo de conductas adecuadas de los docentes ante la inclusión educativa, ya que por la edad de los docentes encuestados la capacitación virtual resulta un gran desafío para ellos.

## RECOMENDACIONES

A continuación, se puntualizan las siguientes recomendaciones:

Se sugiere que el Ministerio de Educación invierta en desarrollar Programas de Educación Inclusiva y que estos programas estén articulados con los programas que desarrolla el MINEDU, a fin de que la educación inclusiva sea asumida por todos los agentes educativos, de tal manera que los docentes sientan que están solos frente a este reto de llevar adelante la inclusión educativa, lo cual permitirá que estén más sensibles y motivados, porque habrá coherencia y cohesión entre las políticas, cultura y prácticas inclusivas de calidad, acorde a políticas educativas emitidas por el Ministerio de Educación.

Se recomienda a los directores de las diferentes instituciones educativas coordinen con las UGEL, DRELM y con el MINEDU, para que puedan realizar potentes capacitaciones presenciales, virtuales y asesorías respecto de inclusión educativa, con profesionales especializados, empezando con una profunda sensibilización que permita asumir compromisos sostenibles a fin de revertir las actitudes muy negativas de los docentes.

Se recomienda a los docentes se den la oportunidad de capacitarse y recibir asesorías para trabajar con estudiantes con NEE, a través de la formación las creencias y perspectivas negativas irán cayendo, aprenderán el qué, el cómo y el para qué hacer un trabajo pedagógico inclusivo, lo que generará sentimientos positivos y los llevara actuar de manera pertinente lo que les generará el gozo de lograr aprendizajes en todos los estudiantes, teniendo en cuenta a los más vulnerables.

Se sugiere a las Instituciones educativas hacer alianzas estratégicas con instituciones especializadas para que acompañen a los docentes y tomen conciencia que la capacitación y asesoría son muy importantes, que a través de nuevos conocimiento, de la investigación y del empoderamiento de nuevas metodologías y nuevas estrategias especializadas, sabrán qué hacer y cómo hacer para dar respuestas pertinentes a todos los estudiantes.

Se recomienda a las instituciones de educación superior tengan una mirada inclusiva, para la formación de los futuros docentes, a fin de que puedan estar preparados para educar a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes que tengan NEE asociados o no a una discapacidad, para ello es necesario replantear las mayas curriculares; para garantizar la formación y las actitudes positivas hacia la inclusión educativa.

## REFERENCIAS

- Acosta, A. y Arráez, T. (2014). *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora*. Caracas - Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398008.pdf>
- Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales*. Badajoz - España. Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX\\_2015\\_Adame\\_Sirgado.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf?sequence=1)
- Ainscow y Booth (2002). *Guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Recuperado de: [http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110242/mod\\_imsccp/content/2/guia\\_indicadores\\_inclusiva\\_unesco.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110242/mod_imsccp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf)
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/228634802\\_El\\_Desarrollo\\_de\\_Sistemas\\_Educativos\\_Inclusivos\\_cuales\\_son\\_las\\_palancas\\_de\\_cambio/link/0046351e750805295f000000/download](https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio/link/0046351e750805295f000000/download)
- Ainscow, M. (2011). *Primer Panel - Políticas en Educación Especial e Inclusiva*. 2º. Congreso Internacional organizado por la pro-inclusión: "Derribar barreras. Facilitar recorridos. Universidad Portucalense. Porto.
- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ascue, S. y Zeballos, A. (2010) *Diplomatura de especialización en Educación Inclusiva y atención a la diversidad: Prácticas eficaces y Necesidades Educativas Ambientales*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Avramadis E. y Norwich B. (2002). *Teachers' actitudes hacia la integración / inclusión: la revisión de los textos*. European Journal of Special Needs Education. Vol. 17: Nº. 2. Routledge: London. pp. 129-147 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056> accedido el 29 de agosto de 2011.

- Azcárraga, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Universidad Católica del Maule, Chile. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Cajahuaringa, R., Gutiérrez L. & Albarracín, Y. (2010): *Diplomatura de especialización en educación inclusiva y atención a la diversidad: Prácticas eficaces y necesidades educativas cognitivas* 3a Ed. Perú.
- Blanco R. (1992) *Alumnos con necesidades educativas y adaptativas curriculares*, MEC
- Carrasco, S. (2009) *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima – Perú.
- Carrington, S. y Elkins, J. (2002). *Construyendo un puente entre la política e incluso la cultura en las secundarias*. Support for Learning. El Journal of the National Association for Special Educational Needs Volumen 17 (2) p. 51-57 Recuperado de: [eprints.qut.edu.au/1713/1/1713.pdf](http://eprints.qut.edu.au/1713/1/1713.pdf) Accedido el 20 de diciembre de 2011.
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, D., Montánchez, M. y Alarcón, M. (2017). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Espacios*. 39(17). Recuperado: <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2167/Pr%20c3%a1cticas%20pedag%20c3%b3gicas%20frente%20a%20la%20educaci%20c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006) *Derechos de las personas con discapacidad en la educación*
- Casallo, L. (2014). *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4265>
- Chiappe, A. & Cuesta, C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*. 16(3), 503-524. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830006.pdf>

- Chiner E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante- España. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467#vpreview>
- Comisión presidencial coordinadora de la política del ejecutivo en materia de derechos humanos (2011). *Declaración Universal, Versión comentada*. Recuperada de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/28141.pdf>
- Congreso del Perú (17 de Julio 2003). *Ley General de la Educación*. Recuperado de: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Congreso del Perú (2003). *Decreto supremo N°026-2003-ED*. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm>
- Congreso del Perú (14 de junio de 2012). *Ley general de la persona con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcvg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf>
- Cook, B., y Cameron, D. (2010). *Inclusive teachers' concern and rejection toward their students*. Investigating the validity of ratings and comparing student groups. Remedial and Special Education.
- Corrales, H., Soto, V. y Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Actualidades investigativas en educación*, (16) 3, pp. 1-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>
- Correia, L. (1991). *En el caso de las mujeres. Dificultades de aprendizaje: Contribuciones para la clarificación y la unificación de conceptos*. Asociación Portuguesa de psicólogos. Puerto.
- Correia, L., y Martins, L. (2002). *Inclusión: una guía práctica para profesores y educadores*. Cuadrado Azul Editora. Braga.
- Correia, L. (2010). *El sistema educativo portugués y las necesidades educativas especiales o cuando inclusión significa la exclusión*. En la corrección, L. M. (Ed.), Educación

Especial e Inclusión: Quien diga que una sobrevive sin la otra no está en su perfecto juicio. 2ª Edición. Porto Editora: Porto

Cuadrado, D. (2010). Las cinco etapas del cambio. Capital Humano. Recuperado de: [https://factorhuma.org/attachments\\_secure/article/420/c303\\_cincoetapas.pdf](https://factorhuma.org/attachments_secure/article/420/c303_cincoetapas.pdf)

Cueto, S. (2017). Políticas Internacionales de Educación Inclusiva. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/uploads/eventos/2017/educa-inclusiva/presentaciones/01-presentacion-educacion-inclusiva-santiagocueto.pdf>

De Boer, A., Pijl, S, y Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature*. International Journal of Inclusive Education, 15, 331–353.

Defensoria del Pueblo (2019). El derecho a la Educación Inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Recuperado de: <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>

Dirección Nacional de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación, (2007). *Manual de adaptaciones curriculares*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://aspauperu.blogspot.com/2009/07/educacion-presentan-manual-para.html>

Dirección Nacional de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación, (2012). *Guía dirigida a los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>

Dupoux, E., Hammond H., Ingalls L. e Wolman C. (2006). *Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti*. International Journal of Special Education. Vol. 21. No. 3 Recuperado de: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail).

Duran, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona,

- España. Recuperado de:  
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eagly, A., y Chaiken, S. (1993). *La naturaleza de las actitudes*. Ted Buchhotz: Belmont.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/277270234\\_La\\_educacion\\_inclusiva\\_como\\_derecho\\_Marco\\_de\\_referencia\\_y\\_pautas\\_de\\_accion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_una\\_revolucion\\_pendiente1](https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1)
- Flores K. y Sánchez E. (2014). *Actitud docente hacia la inclusión escolar y el proceso de adaptación curricular en dos instituciones educativas inclusivas de la UGEL 03-2013*. Lima - Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/9780>
- Flores, M. (2000). *La inducción en la enseñanza: desafíos y limitaciones*. Ministerio de Educación, Instituto de Innovación Educativa. Lisboa.
- Galarza, R. y Sánchez, D. (2012). *Patrón actitudinal de un grupo de adolescentes hacia el consumo de drogas, posterior a una campaña de prevención*. Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica. Universidad de AZUAY, Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1366/1/08990.pdf>
- Gamboa, D., Arce, L. y Peñaherrera, L. (2018). *Una escuela para todos*. Guía para la educación inclusiva.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria* (10)11, pp. 1-14.
- García P. y Pérez D. (2010). “La actitud del docente a nivel de primaria regular ante la inclusión educativa”. México D.F. Recuperado de: [200.23.113.51/pdf/27544.pdf](http://200.23.113.51/pdf/27544.pdf)
- Gaviño M. (2017). *Percepciones y actitudes del profesorado de educación primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza*. Sevilla - España. Recuperado de:  
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/62992/TFG%20MARIA%20DE%20OLA%20PAZ%20GAVI%20C3%91O%20AROCA.pdf?sequence=1>

- Godoy, P., Meza, L. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro Educación Especial en Chile*. Programa de Educación Especial. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc> Antecedentes Ed Especial.pdf
- Goldsmith H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014*. Lima- Perú. Recuperado de: [http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta\\_Tesis\\_maestr ia\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta_Tesis_maestr ia_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González, Y. & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Granada, M., Pómes, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 1852-4508. Recuperado de: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1>
- Hernández R., Fernández C., & Baptista P. (2013). *Metodología de la Investigación científica*. México D.F. Edit Mc Graw Hill.
- Hernández R., Fernández C., & Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Edit Graw Hill México.
- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los Liceos Navales del Callao* (Tesis de grado). Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1161/1/2012\\_Herrera\\_Actitudes-hacia-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-docentes-de-primaria-de-los-liceos-navales-del-Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1161/1/2012_Herrera_Actitudes-hacia-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-docentes-de-primaria-de-los-liceos-navales-del-Callao.pdf)
- Himmelfarb, S. (1993). *La medición de las actitudes en Eagly, A. H. & Chaiken, S.* El nature de actitudes en la psicología de la actitud. Belmont. Ted Buchhotz.

- Huang, H., y Diamond, K. (2009). *Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children*. International Journal of Disability, Development and Education.
- Jimena, F. (s.f). El concepto de resiliencia aplicado en niños con algun tipo de discapacidad. Recuperado de: <https://psicoadolescencia.com.ar/docs/3/final7.pdf>
- Kalyva, E.; Gogkovic, D. e Tsakiris, V. (2007). *Serbian teachers' attitudes towards inclusion*. Thessaloniki. Journal international Special Education Vol. 22 No. 3. Recuperado de: [www.internationaljournalofspecialeducation.com](http://www.internationaljournalofspecialeducation.com).
- Kronberg R. (2010) *Inclusión en escuelas y clases regulares: educación en los Estados Unidos del pasado al presente. Y en el caso de un cambio en la calidad de la información*. Porto Editora: Oporto. Portugal.
- La Conferencia Mundial sobre: *Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Salamanca (1994)*. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Lima, L. P. (2010). *Atitudes: estrutura e mudança en J. Vala e M. B. Monteiro*, Psicologia Social. 8ª. Edição Fundação Calouste Gulbenkian Lisboa.
- Lopes, J. y Silva, H. (2010). *El profesor hace la diferencia: en el aprendizaje de los alumnos: En la realización de los alumnos y en el éxito de los alumnos*. Lisboa, Portugal.
- López, I. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), pp.42-51. Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864015000085?token=1002DB6BD111136AE4D6FA56A43C97A3C9ED387767C25C56D9515077B0A2CC66A035BD1C09FEB7B0277FE1A68A58AF17>
- Martín, P. S., y González, F. (2011). *Experiencias de inclusión en la formación de profesores. Enseñanza de los conceptos y las prácticas de formación*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Mayo, G., y Haddock, G (2009). *La psicología de las actitudes y el cambio de actitud*. Sage Publications. Gales.

- Meneses, X. (2016). Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de Lima Metropolitana. Lima – Perú. Recuperado de: [http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses\\_Bustios\\_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/3292/Meneses_Bustios_Ximena.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- McGuire, W. J. (1972). *Attitude change: The information processing paradigm*. In C.G. McClintock (Ed.), *Experimental social psychology* (pp. 108-141). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MINEDU (2009). *Escuelas que cambian para atender a la Diversidad*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
- MINEDU (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y perspectivas. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- MINEDU (2013). Guía para familias: atención educativa a estudiantes con discapacidad. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5538/Gu%C3%ADa%20para%20familias%20atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20estudiantes%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de educación (2016). Currículo nacional de la educación básica. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Recuperado de: [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO\\_DOCENTE/GUIA\\_CONCEPTUAL/A\\_NEXO13\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/GUIA_CONCEPTUAL/A_NEXO13_EDUCACION_INCLUSIVA.pdf)
- MINEDU (8 de febrero del 2019). Resolución viceministral: N° 024-2019-MINEDU. Recuperado de: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-la-norma->

tecnica-orientaciones-para-la-implementac-resolucion-vice-ministerial-n-024-2019-  
minedu-1739858-1/

Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escala de actitudes*. Recuperado de:  
<https://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruiescalasdeactitudes.pdf>

OEI [Organismos de estados Ibeamericanos] (abril del 2000). *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos*. Recuperado de:  
<https://www.oei.es/historico/efa2000.htm>

Orjuela, L. y Ravelo, E. (2015). Relación entre los factores sociodemográficos y académicos, el estilo cognoscitivo y el sistema de valores con el rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología de la universidad Católica de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, (2), pp. 73-93. Recuperado de:  
<https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/622/639>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de:  
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Parra, C. (2001). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo social* 1(1), pp. 139-150. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>

Pérez, M. & Álvarez, I. (2016) *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, España. Recuperado de  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>

Plancarte, P. (2017). Educación Educativa y Cultura Inclusiva. *Educación Inclusiva* 10(2). Recuperado de:  
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>

- Promedlac VII. (Marzo 2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>
- Ramírez, T. (2007). *Cómo hacer un Proyecto de Investigación*. Editorial Panapo. Caracas Venezuela.
- Rodrigues, D. y Rodrigues, L. (2011). *Formación de profesores e inclusión: cómo se reforman los reformadores. La educación inclusiva de los conceptos a las prácticas de formación*. Instituto Piaget. Lisboa, Portugal.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). doi: <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Rojas H., E. (2016). *Actitudes hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de instituciones privadas de educación básica regular de lima metropolitana*. (Tesis de grado). Recuperado de: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/3292?show=full>
- Ross-Hill R. (2009). *La actitud de la actitud hacia la inclusión de las prácticas y las necesidades especiales de los alumnos*. De la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.mendeley.com/research/teacher-attitude-towards-inclusion-practices-special-needs-students/>
- Salgado, E. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología* (Tesis doctoral). UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COSTA RICA ANSELMO LLORENTE Y LAFUENTE, Moravia, Costa Rica. Recuperado de: [https://www.academia.edu/11129955/La\\_ense%C3%B1anza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_en\\_modalidad\\_virtual\\_desde\\_la\\_experiencia\\_de\\_estudiantes\\_y\\_profesores\\_de\\_posgrado](https://www.academia.edu/11129955/La_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_en_modalidad_virtual_desde_la_experiencia_de_estudiantes_y_profesores_de_posgrado)
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, (18)78, pp. 115-141. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

- Sucaticona G. (2016). *Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01.* Lima - Perú. Recuperado de: [http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1189/1/PSICO%20PROBL%20APRENDIZ%20Gladys%20Sucaticona%20Yujra%20\\_2016.pdf](http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1189/1/PSICO%20PROBL%20APRENDIZ%20Gladys%20Sucaticona%20Yujra%20_2016.pdf)
- Tam, J., Vera, G. & Oliveros, R. (2008). *Tipos, métodos y estrategias de investigación. Pensamiento y Acción*, (5), 145 -154. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj\\_modela\\_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf&ved=2ahUKEwiT3MewnOXmAhU7EbKGHScgCR0QFjAAegQIAXAB&usg=AOvVaw1663IDCDcwR5qlR01a4013](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf&ved=2ahUKEwiT3MewnOXmAhU7EbKGHScgCR0QFjAAegQIAXAB&usg=AOvVaw1663IDCDcwR5qlR01a4013)
- Tamayo, M. (2007). *El Proceso de la Investigación Científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación.* Editorial Limusa – México.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica.* México: Editorial Limusa.
- Thurstone, L. (1928). *Las actitudes se pueden medir.* American Journal of Sociology, Volúmen 33, No. 4. Pp. 529-554. Recuperado de: <http://www.jstor.org/pss/2765691searchUrl=%2Faction%2FdoBasicSearch%3Ffilter%3Djid%253A10.2307%252Fj100067%26Query%3DAttitudes%2Bcan%2Bbe%2Bmedido%26wc%3Don%26Search.x%3D0%26Search.y%3D0&Search=yes>
- UNESCO (2006). *Derecho a la Educación - Principios fundamentales.* Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/principios-fundamentales>
- UNESCO (2005) *Pautas para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos.* Paris
- Vásquez L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista.* Lima - Perú. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010\\_Vasquez\\_Actitudes-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitudes-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf)
- Vásquez L. (2015). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de educación inicial del distrito de Barranca”.*

Lima- Perú. Recuperado

de:

<http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/413?show=full>

- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. (138)1, 1093-1109. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Yadarola, M., (2007) *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Ponencia del I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires.

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de Consistencia

### Proyecto: Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y factores sociodemográficos asociados en colegios del Distrito de Independencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e Indicadores	Población y Muestra	Diseño	Instrumentos	Análisis Estadístico
<p><b>Problema General:</b></p> <p>¿Cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en colegios del Distrito de Independencia?</p> <p><b>Problema Específico:</b></p> <p>¿Cuál es la dimensión prevalente de los docentes hacia la inclusión educativa en colegios del Distrito de Independencia?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la dimensión afectiva y los factores</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Identificar las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en colegios del Distrito de Independencia</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Identificar la dimensión de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en colegios del Distrito de Independencia</p> <p>Determinar la relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficos en colegios del Distrito de Independencia</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>La actitud de los profesores hacia la inclusión educativa es negativa.</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p>- Existe relación entre la dimensión afectiva y los factores sociodemográficos en colegios del Distrito de Independencia</p> <p>-No existe relación entre la</p>	<p><b>V1: Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa</b></p> <p>Cabrera (2009) lo define como la predisposición de los docentes para reaccionar favorable o desfavorablemente hacia la inclusión educativa, la cual se organiza a través de la experiencia y ejerce influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento de los docentes.</p> <p><b>Variable:</b> Categórica Politémica Ordinal</p> <p><b>V2: Factores sociodemográficos</b></p> <p>Los factores sociodemográficos se indagaron empleando una ficha que buscó tomar los datos sociodemográficos de los participantes, debido a que se debe acatar con todos los criterios de inclusión. A su vez,</p>	<p><b>Población</b></p> <p>La población estará conformada por 200 docentes de primaria de los colegios de Lima Norte. Puesto que la población es pequeña se realizará un censo de los participantes</p> <p><b>Criterios de inclusión:</b></p> <p>- Docentes que pertenezcan al nivel primario</p> <p>- Docentes que comprendan las preguntas que se les han planteado.</p>	<p>Estudio descriptivo-correlacional de corte transversal con el enfoque cuantitativo</p>	<p><b>Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa</b></p> <p><b>Procedencia Peruana Ximena Meneses, 2016</b></p> <p><b>Confiabilidad</b></p> <p>A partir de los valores alfa de Cronbach y alfa ordinales obtenidos de las puntuaciones derivadas de los ítems que conforman el instrumento. Los coeficientes alcanzados por medio de ambos métodos superaron el criterio de .70, el cual es el valor mínimo aceptado para un coeficiente de confiabilidad (Meneses, 2016)</p> <p><b>Validez</b></p> <p>La validez de contenido demuestra que todos los ítems presentados a los jueces fueron</p>	<p><b>Estadística descriptiva</b></p> <p>Se utilizará el programa STATA v.14 para la realización del análisis descriptivo aquí se encuentran los porcentajes y frecuencias para las variables categóricas. Por otro lado, para las variables numéricas se encontrarán las medias y desviaciones estándar</p> <p><b>Estadística Inferencial</b></p> <p>Se utilizó la prueba de Chi cuadrado</p>

<p>sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia?</p>	<p>Determinar la relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia</p> <p>Determinar la relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia</p>	<p>dimensión afectiva y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia</p> <p>-Existe relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia</p> <p>- No existe relación entre la dimensión cognitiva y los factores sociodemoFiguras en colegios del Distrito de Independencia</p> <p>- Existe relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemoFiguras en colegios del</p>	<p>esto permitió tomar en cuenta factores asociados a las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa estos son: edad, sexo, colegio, años de experiencia docente, año escolar que dicta clases, trabaja con estudiantes con necesidades especiales, formación académica alcanzada, curso sobre inclusión educativa presencial, curso sobre inclusión educativa virtual, acompañamiento de otra institución para hacer inclusión escolar</p>	<p>- Docentes que haya aceptado y firmado el consentimiento informado</p> <p><b>Criterio de exclusión:</b></p> <p>- Docentes que pertenezcan al nivel secundario</p> <p>- Docentes que no deseen participar en el estudio de investigación</p> <p>- Docentes que no completen adecuadamente los instrumentos y las fichas sociodemográficas</p>		<p>aceptados como representativos del constructo al que responden, así como la estructura propuesta del instrumento, dado a que los 52 ítems obtuvieron resultados estadísticamente significativos para el coeficiente V de Aiken a un nivel <math>p &lt; .05</math> y se obtuvo un coeficiente V de Aiken total de .94, siendo .70 el mínimo aceptado cuando se considera la valoración de diez jueces (Meneses, 2016)</p> <p><b>Categorización de los resultados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>184 \geq</math> Actitud Muy Positiva</li> <li>- 175-183 Actitud Positiva</li> <li>- 168-174 Actitud Ambivalente</li> <li>- 159-167 Actitud Negativa</li> <li>- <math>158 \leq</math> Actitud Muy Negativa</li> </ul> <p>(Meneses, 2016)</p>	<p>que evaluará las dos variables categóricas, para medir la relación entre las variables estudiadas.</p> <p>Para las variables numéricas se utilizó la prueba estadística de T-Student, Anova, U de Mann Whitney, Kruskal-Wallis y Correlación de Spearman. Para la prueba de normalidad de las variables numéricas edad y años de experiencia docente se utilizó la prueba estadística Shapiro Wilk, para determinar la normalidad de cada una de ellas</p> <p>El nivel de significación estadística fue 0.05.</p>
---	--	--	--	---	--	--	--

		Distrito de Independencia  - No existe relación entre la dimensión conductual y los factores sociodemográficos en colegios del Distrito de Independencia					
--	--	--	--	--	--	--	--

## **Anexo 2: Instrumentos**

### **Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa**

Hoy en día las escuelas regulares se esfuerzan por alcanzar una educación capaz de atender la diversidad de sus alumnos. Como parte de la atención a la diversidad, es imperativo brindar una educación conjunta entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad: una educación inclusiva. Los estudiantes en inclusión educativa pueden presentar: discapacidad intelectual (p.ej., síndrome de Down), discapacidad física (p.ej., parálisis cerebral y paraplejías), discapacidad sensorial (p.ej., hipoacusia y ceguera) y/o trastornos del espectro autista (p.ej., autismo y síndrome de Asperger). El propósito de este cuestionario es obtener información respecto a las actitudes que presentan los profesores hacia la inclusión educativa, considerando que, para el éxito de la educación inclusiva, uno de los factores fundamentales es el profesor de la escuela regular.

#### **DATOS DEL PROFESOR (\*)**

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: M  F

Colegio: Público  Privado

---

(\*) Puede variar según la información sociodemográfica que se desea obtener

## CUESTIONARIO

Este instrumento está diseñado para valorar las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa.

Se utilizará el término *estudiantes con discapacidad* para referirse a estudiantes que presentan discapacidad intelectual, física y/o sensorial, o trastornos del espectro autista.

### INSTRUCCIONES:

Por favor, lea atentamente cada frase y marque con una equis (X) el recuadro bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos, pensamientos y conductas.

*Claves:*

TA = Totalmente de Acuerdo  
A = De Acuerdo  
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
D = En Desacuerdo  
TD = Totalmente en Desacuerdo

*Por ejemplo:*

Marque de la siguiente manera:

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
0. Ítem				X	

Esta persona indica que está de Acuerdo (A) con lo que afirma el ítem 0.

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
0. Ítem	X				

Esta persona indica que está Totalmente en Desacuerdo (TD) con lo que afirma el ítem 0.

- Indique su acuerdo o desacuerdo para cada afirmación de la misma manera.
- No hay límite de tiempo, pero trabaje con rapidez.
- Por favor, conteste a todas y cada una de las afirmaciones porque de lo contrario el resultado no será exacto.
- Si tiene alguna duda, pregunte al evaluador.
- Dé vuelta a la hoja y comience ahora.

**TA = Totalmente de Acuerdo**  
**A = de Acuerdo**  
**N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo**  
**D = en Desacuerdo**

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
1. La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA
2. Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
3. Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
4. Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
5. La interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es poco beneficiosa para ambos.	TD	D	N	A	TA
6. La inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular perjudica el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase.	TD	D	N	A	TA
7. La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
8. Me restaría tiempo de clase el tener que explicar la tarea de manera individual a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
9. Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.	TD	D	N	A	TA
10. La formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los profesionales especializados en Educación Especial.	TD	D	N	A	TA
11. Me interesa muy poco observar el vínculo desarrollado entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
12. Los estudiantes con discapacidad alcanzan mejores resultados académicos en los Centros de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
13. La inclusión educativa genera conductas de rechazo de parte de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
14. La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.	TD	D	N	A	TA

**TA = Totalmente de Acuerdo**  
**A = de Acuerdo**  
**N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo**  
**D = en Desacuerdo**

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
15.Me preocuparía que los estudiantes con discapacidad se vean afectados por una práctica inadecuada de la inclusión educativa.	TD	D	N	A	TA
16.Participaría pocas veces de las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
17.Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
18.Me entristecería observar que algunos estudiantes regulares aíslan socialmente a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
19.Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.	TD	D	N	A	TA
20.Me siento muy poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
21.Es provechoso el tiempo adicional que utilizaría para explicar una tarea al estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
22.Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
23.Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación regular en igualdad de oportunidades.	TD	D	N	A	TA
24.La inclusión educativa favorece la autonomía de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
25.Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades sociales en una clase regular que en la clase de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
26.La inclusión educativa promueve la formación de estudiantes más solidarios que favorecen una sociedad más justa.	TD	D	N	A	TA
27.Adaptaría las actividades de la clase regular para que puedan realizarlas los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
28.La inclusión educativa mejora las habilidades sociales de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA

**TA = Totalmente de Acuerdo**  
**A = de Acuerdo**  
**N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo**  
**D = en Desacuerdo**

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
29.Me estresaría tener que capacitarme permanentemente para poder atender a los estudiantes con discapacidad en un aula regular.	TD	D	N	A	TA
30.Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mejor desarrollo académico en un aula regular que en el aula de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
31.Adaptaría la infraestructura del aula en función de las actividades académicas a realizar con los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
32.La presencia de un estudiante con discapacidad en un aula regular desorganiza la clase.	TD	D	N	A	TA
33.Me agradaría realizar cambios en la metodología de la clase regular para adaptarla a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
34.Me siento suficientemente preparado(a) para enseñar a estudiantes con discapacidad dentro de un aula regular.	TD	D	N	A	TA
35.Asistiría a las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
36.Me preocuparía el tener que dirigir más atención a los estudiantes con discapacidad restándole tiempo valioso a mis otros estudiantes.	TD	D	N	A	TA
37.La inclusión educativa genera mejoras en las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
38.Me desagradaría tener que elaborar actividades diferenciadas para los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
39.Promovería la participación en clase de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
40.Felicitaría a los estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan por terminar las actividades de clase.	TD	D	N	A	TA
41.Es difícil continuar con el desarrollo de la clase cuando se presentan demandas por parte de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
42.La relación que tienen los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es de mutuo respeto.	TD	D	N	A	TA

## Anexo 3

### Ficha sociodemográfica

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

- a) Masculino
- b) Femenino

Colegio:

- a) Público
- b) Privado

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Año escolar que dicta clases:

- a) 1er grado
- b) 2do grado
- c) 3er grado
- d) 4to grado
- e) 5to grado
- f) 6to grado

Trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales.

- a) Sí
- b) No

Formación académica alcanzada:

- a) Bachiller
- b) Licenciatura
- c) Maestría
- d) Alguna especialidad
- e) Doctorado

Ha realizado curso sobre inclusión educativa presencial

- a) Sí
- b) No

Ha realizado curso sobre inclusión educativa virtual

- a) Sí
- b) No

Ha recibido acompañamiento, asesoría de otra institución para hacer Inclusión Escolar.

- a) Sí
- b) No

## Anexo 4

### Validación de la ficha sociodemográfica

#### **FORMATO PARA OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE VALIDEZ Y CONSISTENCIA DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA FINES DE INVESTIGACIÓN**

#### **I.- DATOS GENERALES REFERIDOS A LA INVESTIGACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS MATERIA DE OPINIÓN:**

1.1 Denominación de la investigación:

“ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN SEIS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE INDEPENDENCIA”

1.2 Denominación del Instrumento que se someten a opinión:

A) Ficha Sociodemográfica

1.3 Institución de educación superior para la que se realiza la investigación:

FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTIFICIA Y CIVIL DE LIMA.

1.4 Persona que elaboró los instrumentos materia de opinión

Lic. Charito de Jesús Távara Sabalú

#### **II.- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE**

2.1 Apellidos y nombres: Hilda Adriana Zúñiga Moreno

2.2. Institución donde labora: I.E. “J. William Fullbright – 1 Nivel Primaria UGEL 02

2.3. Cargo que desempeña: Docente

2.4 Grado académico que tiene: Magister en Educación

#### **CRITERIOS, INDICADORES Y VALORACIÓN (ESCALA 1 AL 20)**

#### **EQUIVALENCIA DE LA VALORACIÓN:**

**INSUFICIENTE: 0-10**

**REGULAR: 11-13**

**BUENA: 14 -16**

**MUY BUENA: 17-18**

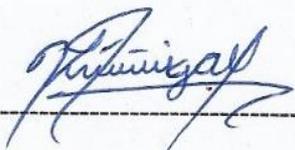
**EXCELENTE: 19-20**

CRITERIOS	INDICADORES	VALORACIÓN				
		INSUFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
<b>Claridad</b>	Las indicaciones y las preguntas están formuladas en un lenguaje claro y apropiado				X	
<b>Coherencia y Articulación</b>	El instrumento se articula con la naturaleza de la investigación				X	
<b>Organización</b>	Existe una organización lógica entre los ítems formulados					X
<b>Racionalidad</b>	La cantidad de preguntas formuladas es razonablemente suficiente				X	
<b>Intencionalidad</b>	Las preguntas formuladas se orientan al objetivo de la investigación					X
<b>Consistencia</b>	Los instrumentos permiten recoger información válida y objetiva en función de la investigación				X	
<b>Metodología</b>	La naturaleza de los instrumentos está en función del diseño metodológico de la investigación				X	

IV, Opinión de aplicabilidad: Muy buena

V. Promedio de valoración: 18

VI. Lugar y fecha: 29 de agosto de 2019



Mg. Hilda Adriana Zúñiga Moreno

D.N.I. 07618385

Correo: [hildacorazon@yahoo.es](mailto:hildacorazon@yahoo.es)

**FORMATO PARA OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE VALIDEZ Y  
CONSISTENCIA DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS  
PARA FINES DE INVESTIGACIÓN**

**I.- DATOS GENERALES REFERIDOS A LA INVESTIGACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS MATERIA DE OPINIÓN:**

1.1 Denominación de la investigación:

“ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN SEIS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE INDEPENDENCIA”

1.2 Denominación del Instrumento que se someten a opinión:

A) Ficha Sociodemográfica

1.3 Institución de educación superior para la que se realiza la investigación:

FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTIFICIA Y CIVIL DE LIMA.

1.4 Persona que elaboró los instrumentos materia de opinión

Lic. Charito de Jesús Távara Sabalú

**II.- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE**

2.1 Apellidos y nombres: Luiciana Rodríguez Iparraguirre

2.2. Institución donde labora: Ministerio de Educación

2.3. Cargo que desempeña: Especialista Asistencia Técnica Implementación del Currículo Nacional.

2.4. Grado académico que tiene: Doctora en Educación

**CRITERIOS, INDICADORES Y VALORACIÓN (ESCALA 1 AL 20)**

**EQUIVALENCIA DE LA VALORACIÓN:**

**INSUFICIENTE: 0-10**

**REGULAR: 11-13**

**BUENA: 14 -16**

**MUY BUENA: 17-18**

**EXCELENTE: 19-20**

CRITERIOS	INDICADORES	VALORACIÓN				
		INSUFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
Claridad	Las indicaciones y las preguntas están formuladas en un lenguaje claro y apropiado					X
Coherencia y Articulación	El instrumento se articula con la naturaleza de la investigación					X
Organización	Existe una organización lógica entre los ítems formulados					X
Racionalidad	La cantidad de preguntas formuladas es razonablemente suficiente					X
Intencionalidad	Las preguntas formuladas se orientan al objetivo de la investigación					X
Consistencia	Los instrumentos permiten recoger información válida y objetiva en función de la investigación					X
Metodología	La naturaleza de los instrumentos está en función del diseño metodológico de la investigación					X

IV, Opinión de aplicabilidad: Excelente

V. Promedio de valoración: 20

VI. Lugar y fecha: 29 de agosto de 2019

  
**Dra. Luciana Rodríguez Iparraquirre**  
 Especialista en Asistencia Técnica  
 Currículo Nacional - MINEDU

**Dra. Luciana Rodríguez Iparraquirre**

**D.N.I. 07253747**

**Correo: luicianarodriguez@gmail.com**

**FORMATO PARA OPINIÓN DE EXPERTOS SOBRE VALIDEZ Y  
CONSISTENCIA DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS  
PARA FINES DE INVESTIGACIÓN**

**I.- DATOS GENERALES REFERIDOS A LA INVESTIGACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS MATERIA DE OPINIÓN:**

1.1 Denominación de la investigación:

“ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN SEIS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE INDEPENDENCIA”

1.2 Denominación del Instrumento que se someten a opinión:

A) Ficha Sociodemográfica

1.3 Institución de educación superior para la que se realiza la investigación:

FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTIFICIA Y CIVIL DE LIMA.

1.4 Persona que elaboró los instrumentos materia de opinión

Lic. Charito de Jesús Távara Sabalú

**II.- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE**

2.1 Apellidos y nombres: Hernán Gerardo Flores Valdiviezo

2.2. Institución donde labora: Universidad San Ignacio de Loyola

2.3. Cargo que desempeña: Docente asesor de investigación en maestría en educación

2.4 Grado académico que tiene: Magister en Educación

**CRITERIOS, INDICADORES Y VALORACIÓN (ESCALA 1 AL 20)**

**EQUIVALENCIA DE LA VALORACIÓN:**

**INSUFICIENTE: 0-10**  
**REGULAR: 11-13**  
**BUENA: 14 -16**  
**MUY BUENA: 17-18**  
**EXCELENTE: 19-20**

CRITERIOS	INDICADORES	VALORACIÓN				
		INSUFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
Claridad	Las indicaciones y las preguntas están formuladas en un lenguaje claro y apropiado				✓	
Coherencia y Articulación	El instrumento se articula con la naturaleza de la investigación				✓	
Organización	Existe una organización lógica entre los ítems formulados				✓	
Racionalidad	La cantidad de preguntas formuladas es razonablemente suficiente				✓	
Intencionalidad	Las preguntas formuladas se orientan al objetivo de la investigación				✓	
Consistencia	Los instrumentos permiten recoger información válida y objetiva en función de la investigación				✓	
Metodología	La naturaleza de los instrumentos está en función del diseño metodológico de la investigación				✓	

IV, Opinión de aplicabilidad: .....

*Aplicable a su metodología y*

V. Promedio de valoración: .....

*18 (MB) práctica*

VI. Lugar y fecha: 29 de agosto de 2019

Mgtr. Hernán Flores Valdiviezo  
Sociólogo - Docente Universitario  
CSP N° 1396



Mg. Hernán Gerardo Flores Valdiviezo

D.N.I. 06055101

Correo: floresher@gmail.com