



El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión
en la práctica educativa inclusiva de los docentes en
las Instituciones Educativas de San Juan de
Miraflores. Lima.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTOR:

Mg. Juana Ysabel Caycho Avalos

ASESOR:

Dr. Rodolfo Fernando Talledo Reyes

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

Lima-Perú

2018

Página del jurado



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA MAESTRO (A): **CAYCHO AVALOS, JUANA YSABEL**

Para obtener el Grado Académico de *Doctora en Educación*, ha sustentado la tesis titulada:

EL COMPROMISO LABORAL Y ACTITUD FRENTE A LA INCLUSIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA DE LOS DOCENTES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SAN JUAN DE MIRAFLORES, LIMA 2016.

Fecha: 11 de agosto de 2018

Hora: 5:00 p.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dra. Rosalia Zarate Barrial

Firma: 

SECRETARIO: Dr. Máximo Hernán Cordero Ayala

Firma: 

VOCAL: Dr. Rodolfo Fernando Talledo Reyes

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

..... *APROBADO POR UNANIMIDAD*

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

.....
- Corregir APA y GTRD.

- Colocar las referencias de los autores en
la bibliografía

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Dedicatoria

A mi madre, Justa por su apoyo y motivación constante para cumplir mis metas profesionales; a la memoria de mi padre que me dejó su fortaleza. Y a mi hija Claudia por su amor incondicional

Agradecimientos

Agradezco a mis docentes asesores por brindarme la oportunidad de lograr el grado de Doctora en Educación.

A las docentes del equipo SAANEE de los CEBES de la UGEL 01 San Juan de Miraflores que colaboraron en el recojo de información.

Resolución de vicerrectorado académico N° 00011-2016-UCV-VA**Lima, 30 de noviembre de 2017****Declaración de autoría**

Yo **Juana Ysabel Caycho Avalos** estudiante de la Escuela de Posgrado, Programa de Doctorado en Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado “El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores. Lima, 2017” presentada, en 159 folios para la obtención del grado académico de Doctor en Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 30 de noviembre del 2017

.....
Mg. Juana Ysabel Caycho Avalos
DNI N° 07897480

Presentación

Señores miembros del jurado:

En cumplimiento del reglamento de grados y títulos de la Universidad César Vallejo se presenta la tesis “El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores. Lima, 2017”, que tuvo como objetivo determinar como el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influía en la práctica educativa inclusiva de los docentes de instituciones públicas.

El presente informe ha sido estructurado en siete capítulos, de acuerdo con el formato proporcionado por la Escuela de Posgrado. En el capítulo I se presentan los antecedentes y fundamentos teóricos, la justificación, el problema, las hipótesis, y los objetivos de la investigación. En el capítulo II, se describen los criterios metodológicos empleados en la investigación y en el capítulo III los resultados tanto descriptivos como inferenciales. El capítulo IV contiene la discusión de los resultados, en el V las conclusiones y el VI las recomendaciones respectivas. Finalmente se presentan las referencias y los apéndices que respaldan la investigación.

El informe de esta investigación fue elaborado siguiendo el protocolo de la Escuela de Post grado de la Universidad y es puesto a vuestra disposición para su análisis y las observaciones que estimen pertinentes.

La autora

Índice

Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	xii
Abstract	xiii
Resumo	xiv
I. Introducción:	15
1.1 Realidad Problemática.	16
1.2 Trabajos previos	18
1.3 Teorías relacionadas al tema	23
1.4 Formulación del problema	48
1.5 Justificación del estudio	49
1.6 Hipótesis	50
1.7 Objetivos	51
II. Método	53
2.1 Diseño de Investigación	54
2.2 Variables, operacionalización	56
2.3 Población y muestra	59
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	62
2.5 Métodos de análisis de datos	66
2.6 Aspectos éticos	67
III. Resultados	69
3.1 Descripción de resultados	70
3.2 Contrastación de hipótesis	83
IV. Discusión	94
V. Conclusiones	104

VI.	Recomendaciones	106
VII.	Referencias	116
VIII	Anexo	122
	Matriz de consistencia	
	Matriz operacional de variables	
	Instrumentos	
	Certificado de validez de instrumentos	
	Matriz de datos	
	Artículo científico	

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Matriz de operacionalización de la variable compromiso laboral	57
Tabla 2	Matriz de operacionalización de la variable actitud frente a la inclusión educativa	58
Tabla 3	Matriz de operacionalización de la variable prácticas educativas inclusivas	58
Tabla 4	Distribución de la población de docentes	59
Tabla 5	Distribución de la muestra	61
Tabla 6	Baremo del instrumento para medir el compromiso organizacional	63
Tabla 7	Baremo del instrumento para medir la actitud docente frente a la inclusión educativa	63
Tabla 8	<i>Baremo del instrumento para medir la práctica educativa inclusiva</i>	64
Tabla 9	Validez del cuestionario para medir el compromiso laboral, según expertos	65
Tabla 10	Validez del cuestionario para medir la actitud docente frente a la inclusión educativa, según expertos	65
Tabla 11	Validez del cuestionario para medir la práctica educativa inclusiva, según expertos	66
Tabla 12	Confiabilidad de los instrumentos – Alfa de Cronbach	66
Tabla 13	Nivel de compromiso laboral de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	70
Tabla 14	Nivel de compromiso afectivo que presentan de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	71
Tabla 15	Nivel de compromiso de continuidad que presentan de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	72
Tabla 16	Nivel de compromiso normativo que presentan de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	73
Tabla 17	Actitud frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	74
Tabla 18	Nivel cognitivo respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	75
Tabla 19	Nivel afectivo respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	76

Tabla 20	Nivel procedimental respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	77
Tabla 21	Practica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho	78
Tabla 22	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Lurigancho	79
Tabla 23	Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Lurigancho	80
Tabla 24	Estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Lurigancho	81
Tabla 25	Estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Lurigancho	82
Tabla 26	Información de ajuste de los modelos. Hipótesis general	83
Tabla 27	Pseudo R cuadrado. De la hipótesis general	83
Tabla 28	Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 1	84
Tabla 29	Pseudo R cuadrado. De la hipótesis específica 1	85
Tabla 30	Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 2	86
Tabla 31	Pseudo R cuadrado. Hipótesis específica 2	86
Tabla 32	Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 3	87
Tabla 33	Pseudo R cuadrado. Hipótesis específica 3	87
Tabla 34	Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 4	88
Tabla 35	Pseudo R cuadrado. Hipótesis específica 4	88

Índice de figuras

		Pág.
Figura 1	Nivel de compromiso laboral de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	70
Figura 2	Nivel de compromiso afectivo de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	71
Figura 3	Nivel de compromiso de continuidad de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	72
Figura 4	Nivel de compromiso normativo de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	73
Figura 5	Actitud frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	74
Figura 6	Nivel cognitivo respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	75
Figura 7	Nivel afectivo frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	76
Figura 8	Nivel procedimental frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	77
Figura 9	Práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores	78
Figura 10	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores	79
Figura 11	Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores	80
Figura 12	Estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores	81
Figura 13	Estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores	82

Resumen

La importancia de la inclusión educativa es evidente, sin embargo la normativa vigente y la adaptación curricular no han podido asegurar aún su éxito en el país, razón por la cual en la investigación se analizó la influencia de factores como el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión en la práctica docente inclusiva que desarrolla.

Se desarrolló una investigación básica de nivel correlacional causal, bajo un enfoque cuantitativo y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo constituida por 242 docentes inclusivos y la muestra por 80 docentes seleccionados por muestreo aleatorio estratificado. Se emplearon dos escalas para medir el compromiso laboral y la actitud docente frente a la inclusión y la práctica docente inclusiva se midió con una guía de observación/revisión documental. Se encontró que el 62.5% de los docentes presentaban un fuerte compromiso laboral, siendo el compromiso normativo la dimensión con mayor nivel y el compromiso de continuidad el que presentó un menor nivel; el 55% de estos docentes presentó además actitudes frente a la inclusión educativa de indiferencia, mientras que el 45% restante evidenció actitudes positivas. Así mismo, el 56% de los docentes desarrollaban prácticas educativas inclusivas adecuadas y el 43% restante prácticas poco adecuadas.

Concluyéndose que la motivación laboral y la actitud frente a la inclusión educativa influye sobre la calidad de las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes inclusivos en las instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Miraflores.

Palabras clave: Educación inclusiva, motivación, actitud frente a la inclusión, prácticas inclusivas, niños con necesidades especiales.

Abstract

The importance of educational inclusion is evident, however, current regulations and curricular adaptation have not yet been able to ensure their success in the country, which is why the research analyzed the influence of factors such as work commitment and the attitude of the teacher in the face of inclusion in the inclusive teaching practice that develops.

A basic investigation of causal correlational level was developed, under a quantitative approach and non-experimental cross-sectional design. The population was constituted by 242 inclusive teachers and the sample by 80 teachers selected by stratified random sampling. Two scales were used to measure work commitment and the teaching attitude towards inclusion and inclusive teaching practice was measured with a documentary observation / review guide. It was found that 62.5% of teachers had a strong work commitment, being the normative commitment the dimension with higher level and the commitment of continuity that presented a lower level; 55% of these teachers also presented attitudes towards the educational inclusion of indifference, while the remaining 45% showed positive attitudes. Likewise, 56% of teachers developed adequate inclusive educational practices and the remaining 43% were inadequate.

It was concluded that the work motivation and attitude towards educational inclusion influenced the quality of the inclusive pedagogical practices developed by inclusive teachers in the public educational institutions of the district of San Juan de Miraflores

Keywords: Inclusive education, motivation, attitude towards inclusion, inclusive practices, children with special needs.

Resumo

A importância da inclusão educativa é evidente, sem embargo a normativa vigente e a adaptação curricular não han podido assegurar ainda o sucesso no país, razão pela qual investigue a influência de fatores como o compromisso laboral e a atitude do docente frente à inclusão na prática docente inclusiva que desenvolve.

Foi desenvolvido uma pesquisa básica de nível correlacional causal, sob um enfoque quantitativo e projeto sem experimental de corte transversal. A população de fato constituída por 242 docentes inclusivos e a amostra por 80 documentos selecionados por muestreo aleatorio estratificado. Se empregado de escalas para medir o trabalho e a atitude docente em frente à inclusão e na prática, inclua uma consulta de observação / revisão documental. Se encontró que o 62,5% dos documentos presenteados, o compromisso normativo a dimensão com maior nível e o compromisso de continuidade do que presento um menor nível; o 55% de estes docentes adotou as atitudes em frente à inclusão educativa de indiferença, enquanto que 45% restante evidenció atitudes positivas. Assim mesmo, o 56% dos professores desenvolve práticas educativas inclusivas adequadas e as 43% restante práticas poco adequadas.

Concluyéndose que a motivação laboral e a atitude frases na inclusão educativa influente sobre a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas que desenvolveu os documentos inclusivos nas instituições educadas públicas do distrito de São Juan de Miraflores

Palavras-chave: educação inclusiva, motivação, atitude para inclusão, práticas inclusivas, crianças com necessidades especiais.

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

Actualmente se vive en un mundo de cambio constante que exige a las instituciones cambios a nivel estructural y funcional con la intención de asegurar la calidad y eficiencia de los servicios prestados. Ya en los años 80 se implementaron políticas públicas fundamentadas en los avances tecnológicos, la globalización y las diferentes teorías modernas de la administración con el fin de lograr una gestión educativa de calidad, equitativa, descentralizada e inclusiva. Así en el Decreto Supremo N°011-2012-ED se aprobó el reglamento de la Ley General de Educación, en el artículo N° 2, se reconfirmó a la educación como un derecho que se viabiliza a través de la formación integral de calidad. Se refiere además que se debe garantizar la disponibilidad y asequibilidad, esto implica necesariamente que se debe contar con: “docentes calificados y locales educativos adecuados pedagógicamente” (Minedu, 2012, p.1), destacándose en este caso la existencia de instalaciones para personas con discapacidad. Se destaca además que la accesibilidad implica “la inclusión en el sistema educativo de personas con necesidades educativas especiales” (Minedu, 2012, p.2). En este mismo documento en el artículo N°11 se reglamenta la inclusión educativa, el cual apoya “las prácticas inclusivas de la población con necesidades educativas especiales, con la participación de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)” (Minedu, 2012, p.2).

La educación inclusiva es un movimiento que en los últimos años ha cobrado gran relevancia, gracias a que en la Declaración de Salamanca se proclamó a la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario (Unesco, 1994), tornándose en un reto para los países responder con éxito a las necesidades educativas de todo el alumnado, dependiendo esto directamente de los profesores, por lo tanto el análisis de sus actitudes o niveles de compromiso así como de las prácticas educativas son críticos para el éxito de la inclusión educativa

La educación inclusiva y de calidad se fundamenta en el derecho que tienen todos los ciudadanos de recibir una educación que asegure su aprendizaje durante toda la vida y que incluya a los grupos marginados y vulnerables procurando el

desarrollo de su potencial (Unesco, 2017. Párr. 1). Así en la agenda de educación al 2030 se puso énfasis en la eliminación de las disparidades y la construcción y adecuación de las instituciones educativas en función de la situación de discapacidad y las diferencias de género.

Es importante considerar además, aspectos directamente relacionados con las características personales, actitudinales y profesionales del personal encargado de impartir o dirigir el sistema educativo. En este sentido se consideró el compromiso laboral como un estado psicológico que refleja los deseos, necesidades u obligaciones que pueden tener los trabajadores respecto a la organización donde laboran (Meller y Allen, 1991), por lo tanto determina su nivel de identificación con las metas institucionales y su deseo de permanecer en ella (Robbins, 2009) y a la actitud frente a la inclusión educativa como una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos conductas en torno a la inclusión educativa, las cuales lo predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada ante ella (Rokeach, 1968; Rosemberg, 1960).

Como se consideró en párrafos anteriores, la educación inclusiva promueve la enseñanza de los estudiante con NEE en escuelas y aulas ordinarias (Chiner, 2011) lo que requiere la inclusión de los servicios de educación especial en las aulas, permitiendo que los estudiantes con NEE participen del mismo entorno socioeducativo que el resto de los estudiantes. Este proceso no solo requiere el cambio de modelos pedagógicos o la introducción de cambios curriculares y didácticos, sino que es necesario que la sociedad modifique sus pensamientos y desarrolle actitudes más positivas hacia la inclusión y que se pongan en marcha los medios posibles para que los profesores se identifiquen con las metas y puedan atender adecuadamente la diversidad de estos estudiantes a través de prácticas educativas inclusivas.

Actualmente en la UGEL 01, cada Centro de Educación Básica Especial (CEBE), tiene a cargo una cantidad de Escuelas de Educación Básica Regular de los niveles: inicial, primaria, secundaria y CETPRO, con docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que son asesorados por el equipo SAANEE de cada CEBE, sin embargo los resultados alcanzados respecto a la inclusión educativa no son los esperados. Existe mucha disconformidad por parte de

los docentes, quienes generalmente asumen posiciones de negación u oposición ante el reto de atender las necesidades de los estudiantes, la mayoría de ellos, a pesar de presentar muchas veces actitudes favorables respecto a la inclusión de estos estudiantes, no implementan ni desarrollan prácticas educativas inclusivas que estimulen el aprendizaje de estudiantes con NEE. Muchos de estos docentes manifiestan su preocupación respecto a la implementación de prácticas educativas o dudan de sus capacidades para desarrollar adecuadamente su labor docente bajo el principio de igualdad de oportunidades. Respecto al empleo de estrategias educativas inclusivas para atender las necesidades de los estudiantes, se ha observado que es mínima, pues la mayoría de docentes desarrollan sus clases en función de las características y necesidades del grupo en conjunto.

Son diversas las investigaciones realizadas al respecto así a nivel internacional Chiner (2011) analizó las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas con el fin de determinar su influencia en el nivel de aplicación de prácticas educativas inclusivas en las aulas que tenían a su cargo en la Ciudad de Alicante-España, encontrando que los docentes presentaban actitudes positivas frente a la inclusión y que realizaban un moderado uso de las prácticas educativas inclusivas. Reportó además que los docentes consideraban que la formación que habían recibido era insuficiente y que los recursos de apoyo con que contaban en las instituciones educativas no era la más adecuada, pues era mínima. A nivel nacional Goldsmith (2016) al analizar la relación que existía entre la actitud docente y las prácticas educativas inclusivas en instituciones educativas públicas de Casma, encontró resultados diferentes en cuanto a la actitud de los docentes, pues más del 60% de éstos presentaban actitudes desfavorable frente a la inclusión educativa, en cuanto al uso de estrategias educativas inclusivas, los resultados fueron similares pues poco más del 60 % de los docentes usaban estrategias de agrupamiento y adaptación de las actividades en un nivel medio.

Por todo ello, se considera necesario investigar acerca del compromiso, las actitudes frente a la inclusión de los docentes y prácticas educativas inclusivas que se desarrollan en la institución educativa y prioritaria la identificación de los aspectos actitudinales y motivacionales que las condicionan. La investigación de estos aspectos a nivel nacional es escasa o únicamente está dirigida a medir la actitud o práctica

educativa en forma independiente, sin considerar los aspectos de compromiso laboral que podrían tener los docentes que tienen a su cargo estudiantes con NEE, por ello se busca en esta investigación determinar los aspectos motivacionales y actitudinales que tienen mayor influencia en las prácticas educativas inclusivas que desarrollan los profesores en las instituciones educativas inclusivas del área de estudio, todo esto con la intención de garantizar el éxito de la educación inclusiva.

1.2. Trabajos previos

1.2.1. A nivel internacional.

Flores, García y Romero (2017) en la investigación *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*, tuvieron como objetivo fundamental identificar las prácticas inclusivas que desarrollaban los docentes que forman docentes en una Escuela Normal en México. Desarrollaron una investigación descriptiva, no experimental y de corte transversal. La población estuvo conformada por ocho docentes y 247 estudiantes; emplearon como instrumento la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (formatos de observación y estudiantes), el Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje y entrevistas semi estructuradas. Los resultados evidenciaron que aunque la percepción general era que los docentes presentaban altas prácticas inclusivas, se requiere aún un mayor apoyo respecto a las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno. Identificaron además que se requiere de un plan de actualización docente que permita enriquecer conceptualmente a los docentes y que propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de las instituciones educativas formadoras de docentes.

Cortez (2015) en la tesis *Conocimiento actitudes y prácticas de los docentes ante la educación inclusiva de la parroquia Santo Domingo de Onzole del cantón Eloy Alfaro*, tuvo como objetivo identificar el nivel de conocimientos actitudes y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa. Aplicó un diseño cuantitativo exploratorio; el método fue analítico sintético y descriptivo. Como técnicas aplicó la encuesta a 30 docentes y como instrumento un cuestionario basado en una escala liker y una entrevista aplicada a docentes y directores de 5 instituciones educativas. Los resultados evidenciaron que más del 60% de los docentes presentaban un nivel de conocimiento sobre educación inclusiva y aceptación de niños con NEE de nivel

medio; sobre las actitudes ante la inclusión educativa, el 76.6% de docentes evidenciaron una actitud positiva ante la posibilidad de atender y trabajar con niños con NEE en sus aulas. Respecto a las prácticas educativas, encontró que los docentes no eran capaces de organizarse para atender a los estudiantes con NEE a pesar de tener buena voluntad, por lo concluyó que a pesar de que los docentes tienen la concepción de hacer bien su trabajo pedagógico, sus prácticas inclusivas requieren aún mucho desarrollo.

Sirgado (2015) en la tesis *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales*, con el objetivo de determinar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, desarrollo una investigación exploratoria de diseño no experimental. Empleó como instrumentos cuestionarios y entrevistas que fueron aplicados a una muestra de 50 profesores determinadas por muestreo no probabilístico. Los resultados evidenciaron que los docentes en sus prácticas pedagógicas demostraron tanto actitudes positivas como negativas: Los docentes no se interrelacionan adecuadamente con los alumnos con NEE, no presentaron interés o preocupación hacia estos niños, no supervisan su trabajo ni les brindan apoyo de acuerdo a sus características y necesidades educativas.

Mancilla (2014) en el artículo *El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso*, con el objetivo de analizar el significado de ser un docente comprometido con la justicia social y la equidad y cómo esto puede mejorar la práctica profesional, desarrolló una investigación de corte cualitativo en un centro educativo público infantil en la ciudad de Málaga. Emplearon como metodología el estudio de casos para investigar en profundidad la realidad que se daba en un colegio marginal de la ciudad de Málaga. El estudio hizo uso de datos cualitativos recogidos a través de la observación participante y no participante dentro del aula y entorno empleando entrevistas a varios profesionales de la educación, análisis de los documentos institucionales y testimonios elaborados por los alumnos y los profesores. Las conclusiones resaltan el gran mérito que tienen estos docentes al haber vencido la inercia, obstáculos y haberse movido convencidos de la necesidad de cambio, para promover una mejora en la realidad educativa compleja de este centro.

Arnaiz y Azorín (2014) en la investigación *Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión*, tuvieron como objetivo realizar una autoevaluación docente acerca de los procesos educativos en cuatro centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia (sureste de España) y así valorar las necesidades inclusivas existentes en estos centros. Empleó como instrumento la Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión (Guía Acadi). Desarrollaron una investigación descriptiva de diseño no experimental y la muestra estuvo formada por 89 docentes de las 4 instituciones educativas antes descritas. Los resultados mostraron como fortaleza la existencia de una adecuada programación de actividades y la implementación de mecanismos de evaluación continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como debilidades la falta de actuaciones de refuerzo y de ampliación educativa para incentivar el respeto por las diferencias, así mismo se carecía de respeto a los diferentes ritmos de los estudiantes. Finalmente, el colectivo docente se compromete a emprender proyectos de mejora valorando las acciones de cambio más inmediatas para el desarrollo de la inclusión educativa en las aulas.

Llorens (2012) en la investigación *Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*, exploró acerca de las actitudes que presentaban los docentes, padres frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales con el objetivo de determinar si existían diferencias en sus actitudes y si éstas estaban influidas por aspectos como género, profesión, o estudios realizados. Desarrolló una investigación básica de diseño no experimental. Trabajó con una muestra de 81 personas entre profesores, madres y padres de los alumnos de la educación básica obligatoria. Aplicaron como instrumento cuestionarios para medir la opinión que tenían sobre la inclusión de niños con necesidades especiales compuestas de 30 ítems con respuestas tipo Likert. Los resultados mostraron que los padres que presentaban mejores actitudes eran aquellos que tenían estudios superiores y que llevaban a sus hijos a colegios privados, siendo las madres las que evidenciaron ligeramente mejores actitudes que los padres. En cuanto a las actitudes de los docentes, se encontró que el autismo es la NEE más desconocida y por lo tanto más lejana a ser tratada de una manera óptima e inclusiva en los centros educativos.

Concluyeron que en general existe una actitud positiva frente a la inclusión de los niños con necesidades especiales pero que no funciona adecuadamente debido a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Chiner (2011) en la tesis *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de las educativas inclusivas en el aula*, tuvo como objetivo fundamental analizar las percepciones y actitudes que presentaban los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales y las prácticas educativas inclusivas en las aulas que tenían a su cargo. Bajo un enfoque cuantitativo desarrollaron una investigación básica y emplearon un diseño no experimental, emplearon dos instrumentos: el cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gomez-Canet y Gonzales-Sánchez, 2000) y una escala de adaptaciones de la enseñanza (Cardona, 2000) para medir la frecuencia con que lo docentes empleaban estrategias educativas inclusivas en las aulas, analizaron además la relación que existía entre las actitudes y el empleo de algunas prácticas educativas inclusivas . Trabajaron con una muestra representativa de 336 profesores de la provincia de Alicante. El análisis realizado se incluyó a factores como la formación docente, los recursos y materiales disponibles para atender a la diversidad del alumnado, para finalmente establecer la relación existente entre las actitudes y el uso de prácticas educativas inclusivas que presentaban los docentes. Los resultados indicaron, que los docentes presentaban actitudes positivas frente a la inclusión y que realizaban un moderado uso de las prácticas educativas inclusivas. Encontró además que los docentes consideraban que la formación que habían recibido era insuficiente y que los recursos y apoyo con que contaban en las instituciones educativas no era la más adecuada, pues era mínima El análisis correlacional evidenció que aquellos docentes con mejores actitudes implementaban más prácticas inclusivas en sus aulas que aquellos docentes que presentaban actitudes desfavorables.

1.2.2. Nacionales.

Goldsmith (2016) en la tesis *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la Ugel, Casma, 2014*, identificó la relación existía entre la actitud docente

y el uso de prácticas educativas inclusivas en diferentes instituciones públicas inclusivas. La investigación fue desarrollada bajo el enfoque cuantitativo y siguió un diseño no experimental transversal, nivel correlacional y método hipotético deductivo. La población estuvo conformada por 350 docentes. Para medir las variables de estudio emplearon como instrumentos: el cuestionario de percepciones del profesor sobre la pedagogía inclusiva y la escala de adaptación de la enseñanza desarrollada por Cardona, Gómez- Canet y González-Sánchez (2000). Los resultados evidenciaron que el 61.6% de docentes presentaban una actitud desfavorable frente a la inclusión educativa y que el 66% de ellos usaba frecuentemente estrategias de organización y manejo efectivo del aula, el 70.8% aplicaba frecuentemente estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, poco más del 66% usaban en un nivel medio las estrategias de agrupamiento y adaptación de las actividades. Concluyeron afirmando que existía relación directa y baja entre la actitud docente y las prácticas educativas inclusivas y cada una de sus dimensiones (estrategias de organización y manejo efectivo del aula, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, de agrupamiento y adaptación de las actividades).

Villegas (2012) en la tesis *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla*, con el propósito de identificar la actitud que presentaban los docentes de primaria del frente a la inclusión educativa, desarrollaron una investigación descriptiva. Emplearon como instrumento una escala para medir la actitud frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales adaptado por Villegas (2011). Trabajaron con una muestra de 67 docentes provenientes de tres instituciones del distrito de Ventanilla. Los resultados mostraron que el 61.2% de los docentes presentaban actitudes favorables respecto a la inclusión educativa, tanto en el nivel cognitivo, afectivo y conductual, por lo que concluyó que en los docentes de educación primaria del distrito de Ventanilla predominaban las actitudes positivas frente a la educación inclusiva.

Ruiz (2010) en la tesis *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una Institución Educativa del Callao*, con la finalidad de identificar las actitudes de los docentes respecto a la inclusión educativa desarrolló una investigación descriptiva y empleó la metodología descriptiva. Para determinar las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa empleó un cuestionario con respuestas tipo

Likert de 60 ítems diseñada por Damm (2005) y trabajó con una muestra de 20 docentes de educación Básica Regular en la Provincia Constitucional del Callao. Los resultados hallados en la investigación evidenciaron que menos del 50% de los docentes presentaban actitudes positivas frente a la inclusión educativa en una institución educativa del cercado del Callao, porcentajes similares manifestaron niveles cognitivos, afectivos y conductuales también positivos. Reportó además que las mujeres presentaron niveles afectivos más elevados que los varones. Por otro lado, encontró que los docentes manifestaron temor por considerar que no están adecuadamente preparados respecto a las necesidades de los niños con habilidades especiales, por lo que presentan resistencia a la inclusión. Recomendaron para mejorar el proceso de inclusión educativa, la integración de las actitudes, la disposición y el compromiso de los docentes a través de programas de sensibilización y capacitación, así como la ejecución de investigaciones con la intención de medir el nivel de influencia de cada uno de los factores antes mencionados en la calidad de la inclusión educativa.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Necesidades educativas especiales

Actualmente la educación especial forma parte del sistema educativo nacional, según Mayor (1998), la educación especial se encarga de los estudiantes que presentan dificultades para alcanzar los niveles educativos, sociales o los relativos a su edad, los cuales serían muy difícil de adquirir bajo un sistema educativo ordinario (Unesco, 1983).

Al respecto, Brennan (1988) planteó que las diferencias individuales que presentaban las personas ya sean estas físicas, sensoriales, intelectuales, emocionales, sociales o de cualquier otro tipo, acaban afectando directamente su aprendizaje, por lo tanto se requieren hacer uso de accesos especiales en el currículo,

adaptándolo para que estos estuantes con NEE puedan educarse bajo condiciones adecuadas y eficaces.

La educación especial surgió a principios del siglo IX, estudios realizados por Mayor (1988), reportan que en esta época, era común el infanticidio de niños que tenían alguna discapacidad física o mental, posteriormente en la edad media y moderna, la actitud de la sociedad era de repulsión y rechazo, sin embargo también surgieron algunos intentos por atender de forma especial a estos niños, así a finales del siglo en países como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos era común institucionalizar a los niños con alguna deficiencia mental.

En los últimos años, esta situación ha mejorado considerablemente, actualmente la sociedad está dispuesta a participar en la mejora de la educación especial, son grandes los avances educativos al respecto, en nuestro país el Ministerio de Educación viene desarrollan diversas actividades para mejorar la calidad de la educación inclusiva; desde el año 2015 a la fecha en alianza con la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y la AECID ha capacitado a 6440 docentes en temas sobre atención de la discapacidad visual, sordoceguera y trastornos del espectro del autismo 1432 acompañantes de soporte pedagógico de EBR en temas de diversidad y atención educativa, beneficiando a 3218 instituciones educativas inclusivas. Ha implementado con materiales y equipamiento menor para la atención de discapacidades. (Minedu, 2017)

Al respecto se considera a la educación inclusiva como aquella capaz de generar “oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes” (Minedu, 2017, párr. 1.). La escuela inclusiva debe ser capaz de generar entornos donde los niños logren aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Según el Minedu (2017), la educación inclusiva presenta las siguientes características:

Acepta, respeta y valora a cada niña y niño con sus diferencias, se centra en las capacidades de las y los estudiantes para potenciarlas al máximo. Guarda altas expectativas de desarrollo sobre todos sus estudiantes, comprende que las

estructuras organizativas y curriculares pueden adaptarse de acuerdo a la necesidad educativa de sus estudiantes, porque lo más importante es el derecho de todos a aprender y adapta sus políticas, culturas y prácticas de manera participativa y consensuada. (Minedu, 2017, párr. 1)

La educación inclusiva en el país, se sustenta en dos ejes fundamentales: (a) el eje docente, (b) el eje infraestructura:

El eje docente, docente actúa como un mediador social que fomenta el respeto por el otro y la aceptación de la diversidad como aspecto inherente al ser. Atiende las necesidades de todos los estudiantes, realizando las adaptaciones necesarias para que todos desarrollen al máximo su potencial

El eje infraestructura, supone una escuela inclusiva los espacios y ambientes garantizan la accesibilidad de todos sus estudiantes por igual. La "accesibilidad" no solo implica el ingreso a los espacios de la institución, sino también la posibilidad de orientarse y trasladarse autónomamente a través de ella. De esta forma, los estudiantes hacen uso pleno del equipamiento y mobiliario, asimismo, cuentan con ambientes que facilitan y potencian el aprendizaje de todos por igual. (Minedu, 2017, π. 3 y 4)

Equidad y educación inclusiva

En la Cumbre de las Américas (1989) se estableció que “la equidad es la creación de condiciones para que toda la población se eduque con calidad reduciendo los efectos que provoca la desigualdad económica y social” (Minedu, 2012, p.10). En nuestro país aproximadamente el 20% de los niños y adolescentes presentan alguna discapacidad y no todos alcanzan a asistir regularmente a una escuela. Por lo tanto equidad exige que la educación deba llegar a esta población y que las escuelas incluyan a todos los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Según Blanco (1999) “la equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas” (p. 2), por lo tanto una cultura de paz dependerá de la

equidad en todos los ámbitos sociales fundamentalmente en la educación. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad.

La educación inclusiva: legislación educativa peruana.

El reglamento de la Ley General de Educación 28044 (Ministerio de Educación, 2003), específica en su artículo 14, la educación inclusiva y establece que:

El Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole.

La educación de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, talento y superdotación, valora la diversidad como un elemento que enriquece a la comunidad y respeta sus diferencias. Su atención es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan el acceso, permanencia y logros de aprendizajes, así como la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación. (p. 7.)

De la misma manera, la Ley N° 27337, Código de los Niños y Adolescentes, Capítulo III, Artículo 23, “ampara los derechos de los niños y adolescentes discapacitados, y señala que, los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño y en este Código, los niños y adolescentes discapacitados gozan y ejercen los derechos inherentes a su propia condición” (Ministerio de educación, 2010, p. 719).

El Estado, preferentemente a través de los Ministerios, comprendidos en el Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad, y la sociedad, aseguran la igualdad de oportunidades para acceder a condiciones adecuadas a su situación con material y servicios adaptados, como salud, educación, deporte, cultura y capacitación laboral. Asimismo, se asegura el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna, facilitando su participación activa, igualdad y oportunidades en la comunidad.

La educación inclusiva

Bajo el sistema educativo peruano, la educación inclusiva se sustenta en la concepción respecto de los derechos humanos, esta ha implicado un gran cambio de paradigma, se ha dejado de lado el modelo de la homogeneidad que solo reproducía la exclusión de un grupo de la población muy vulnerable por sus condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas, sensoriales e intelectuales. Actualmente en el sistema educativo peruano se consideran y promueve la atención de todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades y contexto bajo el cual se desarrollan.

El Ministerio de Educación (2012), respondiendo a lo establecido en la Constitución Política del Perú y la ley General de Educación, modificatorias y reglamentos:

“A través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad”.
(Digebe, p.3)

Al respecto, el mayor impulso para la Educación Inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca – España (1994), donde estableció que cada niño poseía características, intereses, capacidades o necesidades únicas, por lo que el sistema educativo debía estar diseñado para responder a la amplia gama de estas diferencias. Este enfoque por lo tanto exige la implementación de sistemas educativos inclusivos que solo podrá ocurrir si las escuelas regulares se transforman en inclusivas. Así una década después en Dakar (2000) se declaró que se debía considerar además de las necesidades de los pobres, los niños, jóvenes y adultos en zonas de conflicto a aquellos con necesidades especiales de aprendizaje (Digebe, 2012, p. 13).

El Ministerio de Educación, con el fin de ofrecer acceso oportuno a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en el país, utiliza dos tipos de datos: (a)

los referidos a la población con discapacidad y (b) los referidos a los estudiantes con discapacidad. Según la Encuesta Nacional Continua (ENCO), el 74% de los niños y jóvenes con discapacidad presenta una discapacidad motora, sensorial o de lenguaje, el 8%, una discapacidad intelectual y el 18% multidiscapacidad (discapacidad severa) (Digebe, 2012, p. 29).

Las escuelas inclusivas

El módulo II de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE, 2010), menciona algunas características:

- Las escuelas inclusivas son escuelas para todos, buscan favorecer la igualdad de oportunidades y la completa participación de quienes integran la comunidad educativa, de tal manera que se contribuya una educación más personalizada, que fomente la solidaridad entre todos alumnos, docentes, padres de familia y comunidad.
- Las mejoras se ven tanto en los profesores como en los alumnos.
- La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión para aumentar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje.
- La escuela concibe que las necesidades educativas de los alumnos no son debidas únicamente a sus características personales, sino que también influye el contexto, facilitando o dificultando los futuros aprendizajes.
- La escuela considera que la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales contribuye al fomento de valores inclusivos, como por ejemplo valorar la diversidad o contribuir a una sociedad más justa y democrática y supone un reconocimiento efectivo de sus derechos.
- La escuela, valorando la diversidad, ve positiva la presencia de alumnos con más necesidades de ayuda.

- La escuela está comprometida activamente en la identificación, reducción o supresión de las barreras a la participación y al aprendizaje.
- La escuela, en su proyecto educativo y en la normativa, muestra abiertamente su voluntad inclusiva posibilitando el derecho de todos los alumnos a aprender juntos.
- La escuela considera una actitud positiva hacia la diferencia como valor, las posibilidades educativas de la diversidad, la importancia de convivir con personas diversas para crear una sociedad más respetuosa e inclusiva.
- Se realizan las adaptaciones necesarias para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes.
- Se evita cualquier forma de discriminación: en el acceso, en los agrupamientos, en el desarrollo de actividades, etc.
- En el aula se trabaja con la totalidad de los alumnos la comprensión de las diferencias.
- Las actividades desarrolladas en el aula utilizan de forma sistemática el aprendizaje. (p. 15).

1.3.1. Bases teóricas de la variable compromiso laboral.

Marco histórico del compromiso laboral

Peralta, Gómez y Segura (2007) plantearon que debido a las grandes transformaciones en relación a las condiciones laborales ocurridas en el mundo en los últimos años, es necesario comprender el modelo de compromiso laboral vigente actualmente, al respecto realizó presentó una estructuración acerca de su evolución histórica. Como referente teórico del compromiso laboral parte del enfoque socio

construccionista, el mismo que brinda una visión comprensiva de la realidad y al lenguaje como motor de toda esta acción.

Al respecto, Johnson y Cassell (como se citó en Peralta et al, 2007) sostuvieron que nada existe sin un discurso y que es el lenguaje el encargado de centrar este discurso, planteó además que las narraciones no solo reflejan realidades sino que transmiten la verdad dentro de un contexto. Por lo tanto no se puede estudiar al compromiso laboral en una organización sin considerar el contexto y el discurso bajo el cual se están desarrollando, resaltando que actualmente predomina el discurso de la globalización y neoliberalismo y el concepto de cultura organizacional (Peralta et al., 2007). Al respecto la globalización permitió la generación de un mundo único (Fazio, 2000), que si bien es cierto ha roto las barreras aduaneras gracias a los grandes sistemas de comunicación, también ha incrementado las grandes brechas socioeconómicas entre los países industrializados y los que se quedaron en la periferia, unido a esto, el neoliberalismo postula que los individuos actúan primados por el propio interés, basado en el libre mercado, donde todos compiten sus posibilidades (Parra, 1996), donde la privatización ha dejado de lado la pertenencia a un sistema social, una cultura o los valores, pues los derechos ciudadanos se han convertido en productos del mercado (Rodríguez, et al, 2000)

En los últimos años los postulados neoliberales, han generado grandes conglomerados comerciales que garantizan el crecimiento ni la estabilidad económica de los miembros de una organización, pues los trabajadores son considerados simplemente como fuerza de trabajo, por lo tanto predominan los contratos temporales, se han incrementado el trabajo independiente, donde las personas laboral sin ningún tipo de seguridad social, “generándose el síndrome de la inseguridad y de la competencia y, por lo tanto, la neutralización política de los trabajadores” (Peralta et al., 2007, p. 86), lo que ha generado la proliferación de una clase trabajadora muy heterogénea, compleja y sin identidad (Antunes, 2009).

Lo descrito en párrafos anteriores ha generado que las organizaciones se enfoque n en pocos niveles gerenciales, que los acuerdos laborales se enfoquen en ventajas competitivas orientados al mercado y que los contratos sean a plazo por lo que la movilidad laboral se ha incrementado, se han transformado los contratos

basado en seguridad y lealtad, a contratos basado en oportunidades (Peralta et al., 2007).

Finalmente la cultura organizacional, considerado como el espacio donde se comparten valores, se desarrollan relaciones y se construye identidades, se ha visto fragmentada, tal como lo señaló Peralta (2004), en este contexto el compromiso organizacional se viene estudiado como base de toda organización Peralta et al., 2007).

El concepto de compromiso laboral se consideró como inicialmente como el vínculo de lealtad gracias al cual el trabajador desea permanecer en la organización, gracias a porque presenta motivadores intrínsecos (Álvarez de Mon et al., 2001).

Por su parte Harter, Schmidt y Hayes (2002) plantearon que el compromiso laboral requiere del involucramiento de los trabajadores, la satisfacción y entusiasmo. En este caso la satisfacción depende del compromiso organizacional. (Porter, Steers, Modway y Boulian, 1974).

Según Meyer y Allen (1991), el compromiso laboral está constituido por tres componentes que representan un estado psicológico único e interdependientes. El compromiso afectivo, que se refiere a la asociación emocional que el trabajador presenta frente a la organización, de tal manera que continúa en el trabajo porque así lo desea; el compromiso de continuidad, se refiere a la conciencia de los costos relacionados con dejar la organización, por lo tanto permanecen en ella por necesidad y por último el compromiso normativo se está relacionado con los sentimiento de obligación, es decir el deben que sienten para en la organización.

Posteriormente Cáceres (como se citó en Peralta et al., 2007) incrementa a estas conceptualizaciones las metas que podrían tener los trabajadores en dichas organizaciones, por lo tanto influirá también la disposición para realizar esfuerzos y mantenerse como miembro activo de la misma, Harter, Schmidt y Hayes (2002) plantearon además que era necesario considerar en el estudio del compromiso laboral las percepciones del empleado sobre sí mismo, su trabajo y su organización, por lo que debía abordarse en la cotidianidad de su trabajo; estos investigadores asumieron que el compromiso ocurre los trabajadores se encuentran emocionalmente conectados

y cognitivamente vigilantes y que esto ocurre sólo cuando saben que se espera de ellos, cuentan con los elementos necesarios para desarrollar sus labores y sienten que pueden lograr impacto cumpliendo con sus labores en el mismo, por lo tanto logran conectarse y confían en sus compañeros y consideran que tienen oportunidades para merar y desarrollar en esa organización.

Por su parte Conway (2004), estableció que el compromiso laboral puede ser considerado como un predictor de desempeño y que está íntimamente relacionado con el ausentismos y resultados financieros.

Posteriormente, Peralta et al. (2007) abordaron el estudio del compromiso laboral en una organización específica, como discursos que se construyen dentro de un determinado contexto cultural, por lo que puede estudiar a partir de tres componentes: (a) la identificación, considerada como la apropiación de objetivos y valores organizacionales, (b) el involucramiento expresada como la inmersión psicológica en las actividades del propio trabajo; y (c) la lealtad que vendría a ser la expresión de unión y afecto hacia la organización

Rol de la motivación laboral en el desempeño docente

Es ampliamente conocido que como consecuencia de los cambios socioeconómicos y culturales que han ocurrido en las últimas décadas, el desarrollo humano también requiere de cambios que le permitan adaptarse a esta sociedad caracteriza por el cambio constante, tal es así que la sociedad globalizada, actualmente requiere de organizaciones dinámicas capaces de adaptarse a estos constantes cambios, por lo tanto cada uno de los miembros que la conforman deben ser flexibles y creativos, con el fin de responder satisfactoriamente a estos requerimientos, se requiere además asegurar que en ellas se establezcan ambientes dinámicos y que promuevan la calidad para no perder su competitividad (Ramírez, R., Abreu, J. y Badii, 2008).

Según estos investigadores, este desafío no sólo es para la institución, por el contrario está dirigido fundamentalmente a las personas que trabajan en ella, pues el núcleo de todo sistema organizacional precisamente es la relación que se desarrolla entre la organización y las personas que trabajan en ella.

Al respecto es importante considerar que son los miembros de la organización, específicamente los trabajadores, los encargados de coordinar y realizar las actividades dirigidas al logro de los objetivos institucionales (Ramírez, Abreu y Badii, 2008).

Estas necesidades de dinamismo, innovación y coordinación, no sólo son necesario en ámbitos empresariales, es prioritario también desarrollarlo en el ámbito educativo, sobre todo en aquel que desee enfrentar con éxito las diferencias sociales, culturales y biológicas que presentan los estudiantes, es decir aquellas instituciones educativas que requieren adaptarse para lograr la inclusión educativa.

Al respecto es importante destacar que son las personas, en este caso los docentes, las que realizan diariamente diferentes actividades coordinadas con el fin de lograr los objetivos y seguir la misión institucional. Por lo tanto la cooperación y contribución que realiza cada uno de los docentes, en el desempeño de su labor educativa hace posible el desarrollo de la institución.

Así mismo, las personas y la organización deben desarrollar un sistema de comunicación constante y fluida fundamentada básicamente en una expectativa recíproca entre el docente y la institución educativa respecto al desempeño esperado y la retribución que se recibirá en compensación a la labor realizada, tal como lo señalaron Ramírez, R., Abreu, J. y Badii (2008).

Por lo expuesto es importante determinar en qué medida las diferencias del desempeño docente pueden estar influenciadas por sus niveles de motivación. Al respecto, las investigaciones realizadas han reportado que son los elementos como la estructura, tamaño y diseño organizacional los que mayor efecto producen en los niveles de motivación de sus trabajadores, los mismos que se encuentran directamente relacionados con las interacciones que surgen entre los miembros de la organización, los procesos que se desarrollan y las formas de administración de los recursos humanos. Es vital conocer cómo el nivel de motivación de los trabajadores podría estar afectando en su actitud y desempeño laboral.

Delimitación del concepto de compromiso organizacional

En las últimas décadas el compromiso organizacional, ha sido medido de diferentes maneras, es aceptada la idea de que el compromiso es un concepto positivo tanto para los trabajadores como para la organización, sin embargo aún falta un consenso en su definición y sobre todo la existencia de un constructo que permita diferenciarlo de la motivación o la satisfacción laboral.

Al respecto Backer y Backer, (1999), establecieron que el compromiso organización es un constructo global, que refleja la respuesta afectiva a la organización, mientras que la satisfacción laboral está intrínsecamente ligado al puesto de trabajo y diferentes aspectos netamente laborales. Por lo tanto al hablar se compromiso se enfatiza en aspectos como las metas y valores, mientras que cuando se trata la satisfacción laboral se hace referencia a los aspectos del entorno de trabajo donde el trabajador desarrolla sus labores (Ayenza y Gonzales, 2007)

Por su parte Sager y Jhonston (1989) plantearon que la motivación tiene en común con el compromiso el hecho de estar relacionado con el esfuerzo realizado por los trabajadores, sin embargo el compromiso dota a estos trabajadores del deseo para realizar un esfuerzo mayor, mientras que la motivación le otorga el significado que el trabajador empleará para realizar mayor esfuerzo, al igual que con la satisfacción están relacionados directamente con el trabajo.

Ayenza y Gonzales (2007) plantearon que el compromiso se centra en la vinculación del individuo hacia un objeto en este caso la organización y por lo tanto, genera la reducción de la probabilidad de abandono, por lo que definieron al compromiso como “un sentimiento de individuo hacia la organización que le condiciona hacia un particular comportamiento o línea de actuación y que disminuye la probabilidad de abandono de la organización.

El sentido global del compromiso centrado en la vinculación de una persona pero la falta de consenso acerca de la dirección de esta vinculación, ha generado diversas aportaciones acerca del término compromiso.

Becker (1960), planteó que el compromiso surge cuando una persona como consecuencia de la investigación que realiza, permanece con en consistente línea de

acción; Sheldon (1971), consideró que el compromiso es una actitud y que está orientada hacia la organización, adicionando la identidad a este constructo. Mowday, Porter y Steers (1982) planteó que el compromiso laboral es la identificación e involucramiento que tiene un individuo con una organización, estableciendo que está determinado por las características personales, características del trabajo y experiencias en el trabajo, dejando de lado el componente psicológico del trabajador.

Por su parte Wiener (1982) estableció que el compromiso viene a ser la presión normativa que tiene el sujeto para actuar en un sentido, el mismo que corresponde con las metas y objetivos de la organización; O'Reilly y Chatman (1986), establecieron que era un vínculo psicológico que desarrollaba el individuo hacia la organización donde laboraba, que reflejaba el nivel en que había interiorizado las perspectivas de la organización.

Una década más tarde, Meyer y Allen (1991) explicaron que es la relación que se establece entre la persona y la organización, la que realmente determina la decisión que toman las personas para continuar en la organización o dejarla.

Bajo este principio, Robbins (2009) estableció que el compromiso organizacional “es el grado en que un empleado se identifica con una organización en particular y las metas de ésta, y desea mantener su relación con ella” (p. 79).

Este autor mantiene la perspectiva de Allen (1991) y Steers (1977), al afirmar que la motivación está determinada por la identificación que logra tener la persona o trabajador con la institución donde labora y que va depender de las características propias del trabajador y de las condiciones que le ofrece la institución, generándose así el deseo de permanecer o retirarse de la institución.

Para la presente investigación se toma la propuesta de Meyer y Allen (1991) sobre el compromiso laboral, éstos investigadores establecieron que el compromiso laboral es “estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización”, es decir es el estado psicológico de los trabajadores que pueden reflejar un deseo, una necesidad y/o una obligación de permanecer como miembro de la organización. Estos autores, plantearon que el compromiso laboral está determinado por el componente afectivo, que está relacionado con los lazos emocionales que las

personas desarrollan respecto a la organización que satisface sus necesidades y expectativas; por el compromiso de continuidad o conveniencia, que deriva de la conciencia de la persona respecto a la inversión en tiempo y esfuerzo que se perderían en caso de dejar la organización y por el compromiso normativo, que está relacionado con la lealtad a la organización.

Enfoque tridimensional del compromiso organizacional

Los estudios acerca del compromiso organizacional se han enfocado fundamentalmente en los diferentes aspectos organizacionales, las características del puesto del trabajo y al grupo de trabajo. Al respecto es importante considerar que el compromiso desarrollado puede ser hacia una persona, una institución o una meta, sin que estos sean excluyentes, pero variarán en función del vínculo generado (Ruiz de Alba, 2013), así Meyer y Allen (1991) plantearon tres variables: (a) las organizacionales, donde destacan la naturaleza y características del puesto, las políticas de recursos humanos, la comunicación, participación, y liderazgo; (b) las personales, relativas a edad, género, antigüedad, valores y expectativas, responsabilidades familiares y la motivación y (c) las del entorno, relacionadas con las oportunidades laborales básicamente.

Por otro lado MacNeil (1985), planteó el término contrato psicológico, al vínculo que se produce entre las personas y la empresa u organización, la misma que podría ser de naturaleza: (a) Transeccional, que produciría una relación de corto plazo y centrada en criterios sólo económicos o de oportunidad y (b) la relacional, que generaría un compromiso normativo, basado en una relación estable.

En la investigación se consideró la propuesta tridimensional de Allen y Meyer (1991) y se presenta además el paralelismo desarrollado por Gonzales y Guillen (2008) con la clasificación de los tres bienes desarrollada por Aristóteles, pues no se cuenta aún con el fundamento filosófico de este constructo.

Ruiz de Alba (2013), al analizar el modelo tridimensional de compromiso destacó tres niveles de compromiso: en un primer nivel al compromiso de continuidad como una mera obligación, lo que generaría un compromiso muy bajo basado únicamente en lo que perdería si abandona el trabajo. En el segundo nivel, esta constituido por el compromiso afectivo, donde el individuo ya ha desarrollado

sentimientos de pertenencia hacia la organización como la lealtad, por lo que desea trabajar en la organización y se siente satisfecho y con deseos de permanecer en la institución. El tercer nivel denominado compromiso normativo, también conocido como compromiso moral, se genera cuando el individuo además de los sentimientos ya se identifica con la organización, por lo tanto la relación deja de ser únicamente emocional y pasa a ser racional, por lo que desarrollan mayor nivel de compromiso con los valores y objetivos organizacionales.

Tipo de compromiso	Características	El individuo	Tipo de contrato psicológico	Valores	Resultados
De continuidad	Se siente obligado, por ejemplo por el sueldo que percibe.	“tiene” que estar en la organización Juicios más racionales (coste personal de abandono)	Transaccional (coste de oportunidad ligado a pertenencia)	Mera aceptación o sometimiento a los valores de la empresa (incluso pueden ser contrarios pero se “aceptan” a cambio del salario)	Desempeño al mínimo Absentismo (físico o psicológico) Rotación (o intención de abandono)
Afectivo	Aparecen sentimientos de pertenencia, afecto, alegría	“quiere” estar en la organización Enfoque más emocional	Relacional (vínculo emocional)	Identificación y congruencia entre valores de la persona y de la organización	Aceptación del cambio Satisfacción laboral Iniciativa Espíritu cooperativo Deseo de permanencia
Normativo	Lealtad, sentirse de fondo obligado	El individuo está “determinado” a contribuir a los fines de la organización Se desarrolla la firme determinación de ser leal Deber moral (no hace falta que esté presente lo afectivo, aunque si está es de ayuda)	Relacional (fidelización) (vínculo racional)	Se produce el compromiso moral mediante la identificación con los fines y objetivos de la organización (se interiorizan los valores y misión de la organización)	Contribución a los objetivos Implicación con la misión Ayuda al desarrollo de otras personas (más allá de la mera cooperación) Prescriptor de la empresa (deseo de que otros vengan a la empresa)

Fuente: las tres dimensiones del compromiso en relación a otros elementos, tomado de Ruiz de Alba, J. (2013). *El compromiso organizacional: Un valor personal y empresarial en el marketing interno* (p. 71).

Respecto a los bienes y su relación con el compromiso organizacional, Gonzales y Guillen (2008), se basaron en la fundamentación ética de Aristóteles y la propuesta tridimensional de Meyer y Herscovitch, las mismas que se presentan a continuación.

Tres dimensiones del compromiso de Meyer y Herscovitch, 2001 8p. 308)	Tres clases de bienes humanos por Aristóteles (S.IV. a.C.)
De continuidad Los individuos se comprometen al valorar el coste de oportunidad de dejar de hacerlo	Bienes útiles Las personas persiguen bienes externos buscando la utilidad que les reporta (recompensa)
Afectivo Un estado mental caracterizado por el deseo de comprometerse (p.ej. mantener el empleo, conseguir metas para la empresa, etc.)	Bienes placenteros Las personas persiguen bienes buscando la atracción o el placer que les produce (satisfacción)
Normativo Sienten la obligación moral de comprometerse	Bienes morales Las personas persiguen bienes del alma para la consecución de su excelencia personal (plenitud humana)

Fuente: Dimensiones del compromiso y clasificación de bienes, tomado de Ruiz de alba, J. (2013). *El compromiso organizacional: Un valor personal y empresarial en el marketing interno* (p. 72).

Aristóteles (como se citó en Ruiz de Alba, 2013) planteó la existencia de tres tipos de amistad en función de los objetivos que de la utilidad, benevolencia y placer que esta podía brindar al individuo, por lo que los bienes pueden ser planteados en función de estos tipos de amistad como bienes útiles, bienes placenteros y bienes morales. Así al realizar el paralelismo, este investigador consideró que los bienes útiles corresponderían al compromiso de continuidad, pues solo se busca la utilidad o recompensa que se le otorga, los bienes placenteros se relacionarían el compromiso afectivo pues denotan el deseo de permanecer en la institución pues se encuentran satisfechos y el compromiso moral o normativo estarían relacionado no solo con los

bienes espirituales sino que los placenteros, pues el compromiso normativo genera un sentido del deber que deriva en la virtud moral de la responsabilidad.

Dimensiones del compromiso laboral.

Bajo el modelo establecido por Meyer y Allen (1991), el compromiso organizacional está constituido por tres dimensiones: (a) el afectivo, (b) el de continuidad y (c) el normativo. Cabe destacar que esta investigación se desarrollará bajo los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos por estos autores. A continuación se describen las dimensiones que se emplearán para medir la variable compromiso laboral.

Primera dimensión: Compromiso afectivo.

Es el deseo del trabajador de permanecer en la institución por que ha creado lazos emocionales con la misma. Refleja el apego emocional al percibir la satisfacción de necesidades y expectativas, lo que les permite disfrutar de su permanencia en la organización. Son los lazos emocionales que las personas forjan con la organización (Meyer y Allen, 1991).

Segunda dimensión: Compromiso de continuidad.

Es el reconocimiento de la persona, con respecto a los costos como los financieros, físicos y psicológicos, así como las oportunidades de encontrar otro empleo, si decidiera renunciar a la organización. Es decir, es el vínculo creado con la institución porque ha invertido tiempo, dinero y esfuerzo, dejar la organización le implicaría perder mucho y si éste percibe que sus oportunidades fuera de la organización serán reducidas, por lo tanto se incrementa su apego con la institución; sin que esto signifique que ya no espere mejoras o busque oportunidades externas para dejar la organización (Meyer y Allen, 1991).

Tercera dimensión: Compromiso normativo.

Este componente está relacionado con la obligación que siente el trabajador de permanecer en la organización porque piensa que esto es lo correcto. Al respecto Meyer y Allen (1991) señalaron que la lealtad del trabajador con su organización toma vigor cuando éste se siente en deuda con ella por haberle dado una oportunidad o

recompensa, por consiguiente, es deber moral del trabajador permanecer en la institución como retribución a la oportunidad o recompensa (Meyer y Allen, 1991).

Factores determinantes del compromiso laboral.

Según Álvarez (2008) los determinantes del compromiso laboral están clasificados en tres grupos fundamentales: el primero relacionado a las características personales del individuo, en el segundo a las características del puesto y condiciones laborales y el tercero las experiencias y apreciaciones de su ámbito laboral.

Características personales.

Álvarez (2008) sostiene que la edad está correlacionada significativamente con el componente afectivo, ya que con el pasar de los años, los individuos ven reducidos sus posibilidades de empleo y se incrementa el costo de dejar la organización. Así mismo, plantea que los empleados de más edad tienden a comprometerse más afectivamente con la institución, por lo tanto desarrollan mejores niveles de compromiso. Respecto al sexo este mismo autor estableció que existe un mayor grado de compromiso en mujeres que en hombres, así mismo que la educación presenta una relación negativa debido posiblemente a que los trabajadores que cuentan con un mayor nivel de educación tengan unas mayores expectativas que la empresa no es capaz de cubrir.

Características del puesto y condiciones laborales.

Álvarez (2008) sostiene que el número de horas que el trabajador pasa en la organización acrecienta su socialización y nivel de compromiso. Así el compromiso organizacional será más alto a medida que los trabajadores tengan mayor nivel de autonomía, variedad y responsabilidad en la realización de una actividad determinada. Así, los trabajadores que ocupen cargos más altos en la organización tienden a estar más comprometidos, debido fundamentalmente a que poseen más recompensas y desempeñan actividades que son más enriquecedoras a nivel profesional y personal.

Experiencias y/o apreciaciones de su ámbito laboral.

Aquí, juega un papel muy importante la satisfacción laboral, específicamente el salario, por lo tanto el compromiso será mayor en cuanto el salario cubra sus expectativas personales; así mismo, las posibilidades de promoción o ascenso también influyen significativamente en el nivel de compromiso y por último, la apreciación acerca de cómo son las relaciones, es decir las interrelaciones influyen en el nivel de compromiso de los miembros en una organización (Álvarez, 2008).

Importancia del clima organizacional

El compromiso organizacional es importante pues determina la eficacia de toda organización y de ésta depende el logro de los objetivos (Bayona y Goñi, 2007) En las organizaciones del ámbito educativo, los docentes son los principales actores, pues son los responsables del logro de una sólida formación de los estudiantes. Al respecto, en nuestro país el sistema educativo ha sufrido y viene sufriendo grandes cambios en función de las coyunturas políticas, cambios socioculturales, económicos y familiares, considerando además la predominancia en la sociedad de los antivaleores de la cual son víctimas los estudiantes, por lo tanto se desarrollan en ambientes desequilibrados física y psicológicamente.

Frente a estos cambios, las organizaciones, especialmente las educativas deben reestructurarse constantemente y proponer alternativas innovadoras pero que mantengan el fin social de la educación que es la formación integral de los formar integralmente a los estudiantes, de tal manera que se contribuya efectivamente con el desarrollo de la sociedad. Como se mencionó en párrafos anteriores los docentes son los principales llamados a promover una cultura integradora, flexible y enmarcadas en la Ley General de Educación del Perú. Así el compromiso laboral de los docentes con los objetivos institucionales y específicamente con los relacionados a la inclusión educativa, son aspectos determinantes del éxito esperado

El éxito organizacional puede estar representado y entendido de diferentes perspectivas. Doug y Fred (2006) señalaron que el éxito personal y organizacional requiere de competencias de orden moral, es decir de la aplicación de la inteligencia moral, los valores personales, objetivos y acciones. Según Peters y Waterman (1982)

el éxito organizacional, dependerá del involucramiento laboral de sus miembros, es decir la presencia de una cultura fuerte que involucre una visión compartida , que genere nivel altos de compromiso que garanticen el cumplimiento de los principios axiológicos que determinan una cultura de inclusión y equidad educativa.

1.3.2. Bases teóricas de la variable actitud frente a la inclusión educativa

Las actitudes en la educación

La actitud es un elemento determinante de la calidad educativa, fundamentalmente en los modelos inclusivos. Tanto en la educación común como en la especial, las actitudes del docente dependerán de la formación que recibieron respecto a las diferencias individuales que podrían tener las personas. Es muy importante por lo tanto, concientizar al docentes, si éste se encuentra desorientado, desinteresado o poco comprometido, es muy probable que rechace la integración de estudiantes con necesidades especiales en su aula, tenderá a desarrollar expectativas negativas, lo que terminaría en un fracaso escolar rotundo, por lo tanto conocer estas actitudes y conocer los aspectos que puedan influir en ellas, es muy importante y se ha convertido en uno de los objetivos fundamental de esta investigación

Conceptualización de actitud

En Ciencias Sociales, se acepta que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada” (Rokeach, 1968). Así pues las actitudes lógicamente son constructos hipotéticos (son inferidos pero no objetivamente observables), son manifestaciones de la experiencia consciente, informes de la conducta verbal, de la conducta diaria, etc.

Desde el punto de vista psicosocial, la actitud está más vinculado al de creencia (Grube, Mayton y Ball-Rokeach, 1994). Según la concepción tripartita de las actitudes, las actitudes estarían basadas en tres fuentes de conocimiento respecto al objeto de actitud: las creencias o componente cognoscitivo, el componente afectivo o emocional que vendría dado por los sentimientos que genera el objeto, y el componente

conductual que estaría relacionado con las intenciones comportamentales hacia el objeto (Zanna y Rempel, 1988).

Desde el acercamiento actitudinal de expectativa-valor y sus versiones más recientes en la teoría de la acción razonada y de la acción planeada (Ajzen y Fishbein, 1980), se entiende las creencias como asociaciones o enlaces entre un objeto (el de actitud) y los atributos de dicho objeto actitudinal. En este sentido, una persona desarrollaría sus creencias respecto a un hecho basándose en sus experiencias directas o indirectas con las propiedades del hecho en cuestión. Los atributos o características asociadas con el hecho tienen, a su vez, un grado afectivo -que puede ser cero- que determinará la actitud. Esta actitud orientará a su vez la acción relacionada y las consecuencias de dicha acción y su valoración influirán sobre las creencias.

Factores determinantes en la formación de actitudes

Baron y Byrne, (2005), consideran que la formación de las actitudes está determinada por los siguientes factores:

Los factores fisiológicos y genéticos, generan predisposiciones para el futuro desarrollo de determinadas actitudes, estos factores pueden influir sobre la tendencia a experimentar emociones positivas o negativas.

La experiencia personal directa, éste es el factor más importante. Sostienen que la mayor parte del conocimiento de las personas proviene de sus experiencias personales, y por ello éste es más confiable que la información obtenida por otras personas.

La influencia de los padres, cuando son los que pasan más tiempo con sus hijos durante sus primeros años, se podría afirmar que ellos tienen el control sobre las primeras experiencias de sus hijos y, por lo tanto, pueden influir en las primeras actitudes que éstos se formen. Mucho de lo que los niños aprenden lo hacen observando a sus familias e interactuando con éstas.

La influencia de otros grupos, las personas pasan gran parte del día en sus centros laborales o el colegio los cuales ejercen gran influencia sobre cada persona en particular.

Los medios de comunicación, los programas de televisión hoy en día los colman con información sobre diferentes temas, la cual no siempre es la más adecuada, de tal forma que las personas desarrollan actitudes favorables hacia objetos que pueden poner en peligro su sano desarrollo tanto cognitivo como moral.

Caracterización de las actitudes

Aigner (1998), planteó que las actitudes de forma general se pueden caracterizar a través de los siguientes rasgos distintivos: (a) Dirección, característica que indica si la actitud es positiva o negativa; (b) Magnitud, que viene a ser el grado de favorabilidad o desfavorabilidad con el que se evalúa el objeto de la actitud; (c) Intensidad, que indica la fuerza del sentimiento asociada con la actitud y (d) Centralidad, que se refiere básicamente a la preponderancia de la actitud como guía del comportamiento del sujeto.

Actitud frente a la inclusión

Entre los primeros investigadores en conceptualizar a la actitud frente a la inclusión educativa se encuentran Rokeach (1968) y Rosenberg (1960), estos investigadores proponen que se podría considerar a la actitud frente a la inclusión educativa como una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos conductas en torno a la inclusión educativa, las cuales lo predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada ante ella.

Según Booth y Ainscow (como se citó en Granada, Pómés y Sanhueza, 2013) la actitud frente a la educación inclusiva es “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (p. 52), por lo tanto está condicionada por: (a) la cultura, es decir la comunidad educativa con valores y creencias compartidas; (b) las políticas, que se encargan de establecer a la inclusión como el centro de desarrollo de la institución

educativa y (c) a la práctica educativa en sí, pues es la encargada de asegurar que las actividades desarrolladas favorezcan la participación de todos los estudiantes.

Por su parte Beltran (1998) consideró a la actitud como una posición orientadora del pensamiento, por lo que se traduce en una determinada forma de pensar, actuar o reaccionar frente a la educación inclusiva, por lo que vendría a ser la disposición manifiesta frente a la inclusión educativa. Según este autor la actitud estaría compuesta por tres dimensiones: “la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; la afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera” (p. 46).

Finalmente Granada, Pómés y Sanhueza (2013) consideraron a la actitud frente a la inclusión educativa como “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 53).

Factores determinantes de la actitud frente a la inclusión educativa

Actualmente en diversos contextos educativos, el modelo inclusivo viene siendo implementado, sin embargo aún no son claros los factores que determinan su éxito o fracaso, al respecto se considera a la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa como uno de los factores determinantes del éxito del modelo planteado, al respecto Cardona (2006) planteo que son extensas las investigaciones que evidencian que la actitud de los docentes hacia la inclusión puede cambiar en función la experiencia en el proceso educativo, las características de los estudiantes, la disponibilidad y acceso a los recursos, la capacitación y el tiempo asignado para desarrollar las actividades propias del modelo inclusivo propuesto.

Por su parte Díaz y Franco (2008, p.15) en su investigación percepción y actitudes ante la inclusión educativa de los docentes de básica primaria, mencionaron que: “un factor determinante en el éxito de las políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre. (p. 15)

Así mismo estos autores consideraron que las actitudes están ampliamente influenciadas por los prejuicios sociales a favor o en contra del objeto, así las creencias y conductas socialmente condicionan la forma de percibir la situación o a las personas que puede transformarse en obstáculos para la atención educativa a la diversidad, por ser excluyentes y anuladores de oportuna des

Al respecto Méndez y Arellano (2000) señalaron que el docente es formador de actitudes positivas hacia la inclusión, por lo que la actitud que los docentes demuestran ante la inclusión es un factor fundamental para el logro de resultados favorables en el contexto escolar.

Según Granada, Pómés y Sanhueza (2013) los factores determinantes de la actitud del docente hacia la práctica inclusiva son:

La experiencia docente.

La experiencia docente viene a ser el conocimiento o la vivencia de alguna práctica educativa, independientemente sea favorable o desfavorable. Los años de experiencia del docente influyen en su actitud frente a la educación inclusiva, así aquellos que presentan menos años de experiencia docente presentan una actitud más positiva que aquellos docentes con más años de experiencia, además aquellos docentes que tienen experiencias previas en educación inclusiva también presentan mejores actitudes

Las Características de los Estudiantes.

Al respecto es importante considerar el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), según el informe Warnock (como se citó en Granada, Pómés y Sanhueza, 2013) viene a ser “el apoyo específico que requiere una persona en función de sus distintas necesidades que pueden ser permanentes o transitorias” (p. 54). Entre las NEE permanentes, se encuentran las deficiencias visuales, auditivas, motoras e intelectuales y entre las transitorias, las NEE que se requieren sólo por un periodo escolar determinado. Al respecto Huang y Diamond (2009) plantearon que el tipo de discapacidad influye en la actitud de docentes y personal administrativo frente a la inclusión, así los docentes presentan mejor actitud ante estudiantes con

discapacidades leves (Síndrome de Down), mientras que ante estudiantes con problemas de aprendizaje y conductuales los docentes y estudiantes exhiben actitudes de rechazo. En función a lo descrito, se asume que los docentes presentan mejores actitudes frente a estudiantes con discapacidad física e intelectual que ante los estudiantes con problemas conductuales, siendo éstos últimos los que presentan limitadas posibilidades de inclusión.

Tiempo y recursos de apoyo.

Esta condición se refiere a la posibilidad de contar con “un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 55). Los recursos materiales y el tiempo son percibidos por el profesorado como factores que dificultan la práctica educativa inclusiva. Por lo tanto la disposición de mayor tiempo y materiales de apoyo para realizar el trabajo educativo, podrían generar mejores actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva, considerándose como recurso de apoyo, a los medios empleados para dar respuestas a las NEE, encontrándose en este rubro los recursos humanos y materiales. Al respecto Idol (2006), reportó que el 77% de los docentes consideran que es mejor educar a estudiantes con NEE cuando se cuenta con recursos humanos especializados de apoyo (asistentes, familiares, etc.) y en cuanto a los recursos materiales consideran que es necesario contar con adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La Formación Docente y Capacitación.

Este factor es sin duda el más importante, pues se requiere que los docentes tengan la formación y cuenten con herramientas que les permitan atender adecuadamente las NEE de los estudiantes. Además se requiere que la capacitación sea continua. Los docentes que reciben más capacitación presentan actitudes más positivas que aquellos docentes con menos capacitación, siendo una constante preocupación del docente las escasas oportunidades de capacitación que poseen respecto a la práctica educativa inclusiva.

Bajo este esquema, Horne y Timmons (2009) plantearon que es importante desarrollar en los docentes una actitud positiva frente a la inclusión educativa y que para esto es necesario brindarles apoyo administrativo, tiempo para planificar y oportunidades de capacitación en estrategias pedagógicas específicas según las discapacidades a las que tendrán que enfrentarse.

Teorías asociadas a la formación de actitudes

Se pueden distinguir tres tipos de teorías sobre la formación de las actitudes, éstas son (a) la teoría del aprendizaje, (b) la teoría de la consistencia cognitiva y (c) la teoría de la disonancia cognitiva. A continuación se describen brevemente cada una de ellas

Teoría del Aprendizaje.

Esta teoría se basa en que al aprender recibimos nuevos conocimientos de los cuales intentamos desarrollar unas ideas, unos sentimientos y unas conductas asociadas a estos aprendizajes. El aprendizaje de estas actitudes puede ser reforzado mediante experiencias agradables.

Teoría de la Consistencia Cognitiva.

Esta teoría se basa en el aprendizaje de nuevas actitudes, en las que se relaciona la nueva información con alguna otra que ya se conocía, así tratamos de desarrollar ideas o actitudes compatibles entre sí.

Teoría de la Disonancia Cognitiva:

Esta teoría fue propuesta en 1957 por Festinger, se fundamenta en la idea que la actitud consiste en hacernos creer a nosotros mismos y a nuestro conocimiento que algo no nos perjudica, pero sabiendo en realidad que sí podría pasar si mantenemos esa actitud. Esto provocaría un conflicto porque tomamos dos actitudes incompatibles entre sí. Esto impulsa la construcción de nuevas actitudes o cambios en las actitudes ya existentes, buscando la compatibilidad.

Modelos para la formación de actitudes

Existen dos modelos para la estructuración de las actitudes:

Modelo Unidimensional.

Este modelo, enfatiza solo el componente evaluativo de la actitud, Petty y Cacioppo, (1981), sostienen que la actitud es “un sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema”, no se diferencia adecuadamente el concepto actitud del concepto de creencia y de intención conductual. En este caso, las creencias se reservan para las opiniones que el sujeto tiene acerca del objeto de actitud, la información, conocimiento o pensamientos que alguien tiene sobre el objeto de actitud y la intención conductual hace referencia a la disposición a comportarse de alguna forma con respecto al objeto de actitud.

Modelo Multidimensional.

Planteado por Rosenberg y Hovland (1960). En este modelo se, plantea que la actitud es “una predisposición a responder a alguna clase de estímulos con cierta clase de respuestas” y que existe un triple componente en toda actitud, y que los tres componentes se relacionan entre sí. Los tres componentes son: el componente afectivo, procedimental y el cognitivo.

Dimensiones de la actitud frente a la inclusión educativa docente

Bajo el modelo multidimensional de Rosenberg y Hovland (1960) la actitud frente a la inclusión educativa está constituida por tres componentes: (a) cognitiva, (b) afectiva y (c) procedimental, estas tres manifestaciones de la actitud fueron consideradas como dimensiones en la presente investigación y se describen a continuación

Dimensión cognitiva.

Es el conjunto de datos, información y conocimiento que tiene el profesor acerca de la educación inclusiva.

Al respecto Rosenberg y Hovland (1960), plantearon que el componente cognitivo, viene a ser el conjunto de datos e información que el sujeto sabe o tiene

acerca del objeto del cual toma su actitud. Un conocimiento detallado del objeto favorece la asociación al objeto

Holahan (1991) se refieren al componente cognoscitivo como la categoría conceptual de objetos o sucesos a los que se dirige la actitud. El concepto de la actitud puede ser una persona en concreto, miembros de una clase social, grupos o instituciones, pero también puede tratarse de una abstracción inteligible (honradez, muerte, enfermedad, etc.). Como ya se mencionó las creencias y valores de una persona.

Dimensión afectiva.

Son las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto. El sujeto puede percibir distintas experiencias con el objeto, éstas pueden ser positivas o negativas Rosenberg y Hovland (1960), es decir viene a ser las sensaciones y sentimientos que tiene el profesor acerca de la Educación Inclusiva, estas pueden ser positivas o negativas.

Al respecto Rodríguez (1976) definió a la dimensión afectiva como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social mientras que autores como Fishben y Raven (1962) lo consideran el único componente característico de las actitudes.

Holahan (1991), señaló que el elemento afectivo en las actitudes incluye los sentimientos y emociones que acompañan a una creencia o idea nuclear.

Finalmente se puede considerar que el componente afectivo de una actitud se refiere al sentimiento, ya sea en pro o en contra de un objeto o situación social, para lo cual es necesario que exista un componente cognoscitivo.

Dimensión conductual.

Son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto (Rosenberg y Hovland, 1960), por lo tanto vendría a ser el grado de intención, disposición y tendencia que se traducen en acción respecto a la educación inclusiva.

Holahan (1991), se refiere al componente conativo o conductual como la acción patente, las expresiones verbales, lo concerniente a la conducta en sí.

El elemento conductual es la predisposición o tendencia general hacia la acción en una dirección predicha. Este componente está directamente relacionado con el componente afectivo, así los sentimientos positivos tienden a generar disposiciones en las personas para entablar un contacto más estrecho y una experiencia prolongada con el objeto de la actitud y los sentimientos negativos que implican tendencias al escape o evasión con el objeto de aumentar la distancia entre la persona y el objeto de la actitud.

Importancia de la actitud frente a la inclusión educativa

Asegurar el éxito de un modelo educativo inclusivo, requiere de la implementación de un conjunto de cambios que van desde la generación de políticas inclusivas acordes al contexto donde se aplicarán, el desarrollo de una cultura acogedora y de prácticas pedagógicas que respondan eficazmente ante las distintas formas de aprender que se presentan en la comunidad educativa.

La inclusión educativa será mejor comprendida si se considera al docente como el eje fundamental y clave del proceso, pues su actitud, comprendida como “como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE” (Granada, Pómés y Sanhueza, 2013, p. 57), será una barrera o estímulo para las prácticas inclusivas.

La actitud positiva que tengan los docentes hacia la educación inclusivas favorecerá el proceso, mientras que las actitudes negativas disminuirán las oportunidades de éxito de este modelo.

Por su parte De Boer, Pijl y Minnaert (2011) , también establecieron que la actitud de los docentes era un aspecto clave para el éxito de la educación inclusiva, estos investigadores encontraron que la mayoría de los docentes presentaban una posición neutral o negativa frente a la inclusión de estudiantes con NEE en el sistema educativo regular, siendo la edad, capacitación, experiencia en inclusión educativa aspectos que determinan la actitud de los docentes frente a la práctica educativa inclusiva. Lo expuesto evidencia la necesidad de conocer y comprender las creencias

de los docentes y como estas se relacionan con su labor educativa con el fin de garantizar el éxito de la educación inclusiva, siendo el liderazgo y la cultura dos aspectos que influyen directamente en la actitud de los docentes ante la práctica inclusiva.

1.3.3. Bases teóricas de la práctica educativa inclusiva

El desarrollo de sistemas educativos inclusivos

La inclusión educativa es el gran desafío que enfrentan las instituciones educativas en el mundo. En países pobres, la prioridad son los millones de niños que nunca han asistido a la escuela (Bellamy, 1999). Mientras que en los países más ricos muchos adolescentes egresan de la escuela con bajas calificaciones, otros son atendidos en bajo el sistema de educación especial segregados de las experiencias educativas comunes y otros sencillamente optan por abandonar sus estudios pues las lecciones impartidas parecen ser irrelevantes para sus vidas.

En algunos países, la educación inclusiva es considerada como una modalidad destinada a atender a los niños y niñas con discapacidad dentro del ámbito de la educación general. Sin embargo, internacionalmente se está considerando cada vez a nivel más amplio como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos los alumnos y alumnas (UNESCO, 2001). En la investigación se considera esta visión amplia que asume la Unesco, pues el objetivo de la educación inclusiva debe ser eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello y Mithaug, 1998).

Se parte de la premisa que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa. En la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas especiales (UNESCO, 1994). se estableció el concepto de educación inclusiva, La Declaración de Salamanca es probablemente el documento internacional de mayor trascendencia en el campo de las necesidades especiales. En él se sostiene que las escuelas comunes constituyen “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, ... construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos”. Asimismo, sugiere que dichas escuelas pueden “proporcionar

una educación efectiva para la mayoría de los niños, mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994, párr 3,4).

Conceptualización de la práctica educativa inclusiva

La educación inclusiva se ha constituido en un es un movimiento mundial que ha cobrado importancia a partir del año 1994, cuando en la Declaración de Salamanca se proclamara a “la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños/as y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales” (Unesco, 1994. párr. 2).

En esta Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad se estableció como principio fundamental: “que todos los alumnos/as aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten”, proclamando además que “las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos” (Unicef, 2001, párr.. 4)

Para Stainback y Stainback (como se citó en Llorens, 2012):

La escuela inclusiva debe servir para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo. (p.210)

En este contexto, las prácticas educativas inclusivas se definen como las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula, para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos, favoreciendo la participación de los estudiantes con NEE (Minedu, 2017).

Por su parte Kame’enui y Carnine (1998) citado por (Chiner, 2011) plantearon que las estrategias o prácticas educativas inclusivas como un tipo de estructuras,

tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales para aprender a todo el alumnado que lo requiere. Estos investigadores afirmaron que la forma de enseñanza utilizada por los profesores en las aulas es crítica para el desarrollo de la inclusión.

Así mismo, estos autores establecieron uno de los mayores retos que presentan los profesores inclusivos es alcanzar la capacidad para presentar los materiales de aprendizaje de forma motivadora y ordenada y que reconozcan la individualidad a la vez que se atiende las necesidades del grupo.

El abanico de estrategias que puede utilizar el profesor para responder a las necesidades educativas de sus alumnos es amplio y se va desde las adaptaciones más generales (estrategias de carácter organizativo), en las que el profesor realiza ajustes de la enseñanza para atender las diferencias inicialmente encontradas, a las adaptaciones específicas (estrategias didácticas), en las que el profesor hace cambios o ajustes más especializados en el currículo e implican modificaciones en alguno o en varios de sus elementos (Cardona, Reig y Rivera, 2000).

Por su parte, Rose (1998) planteó que para alcanzar plenamente la inclusión es necesario desarrollar un buen currículo, el mismo que dependerá de: (a) el conocimiento de los profesores sobre las necesidades de sus alumnos y su capacidad para ajustar las estrategias de aprendizaje a estas necesidades, (b) las habilidades para manejar de forma efectiva el aula, (c) el uso apropiado de los recursos, (d) el compromiso por una participación total de los alumnos y e) el uso prudente de apoyo del aula.

En general las adaptaciones curriculares establecida actualmente, han limitado el concepto de adaptaciones de la enseñanza a los ajustes y modificaciones que se llevan a cabo sobre el currículo, sin considerar estrategias útiles para atender la diversidad de los estudiantes y que consideren la iniciativa y estilo propio del docente. En este sentido, Hart (1992) planteó su preocupación por determinadas formas de diferenciación de la enseñanza que se realizan en las aulas inclusivas, las que conducen a la exclusión constante de los alumnos con NEE de la dinámica del aula ordinaria. Estableció que cuando se ofrecen a los estudiantes actividades distintas de aquellas que está realizando el grupo, se le está negando el acceso al currículo, exponiendo así la necesidad de que los docentes realicen prácticas educativas

inclusivas que se adecuen mejor con los estilos de aprendizaje de cada estudiante, favoreciendo así su participación constante en los objetivos curriculares del aula.

Desarrollo de la práctica educativa inclusiva

Ainscow (2004), luego de un exhaustivo análisis mundial, planteó las condiciones que deben darse para facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela. Definió las prácticas inclusivas, “como los intentos por superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos” (p. 5), concluyó que el desarrollo de prácticas inclusivas no implica, la adopción de nuevas tecnologías del tipo descrito como los sostiene la gran parte de la literatura, Más bien, involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que incide en las acciones de las personas y sobre sus procesos racionales, por lo tanto se requiere que los docentes y todo el personal involucrado tenga un mayor entendimiento de los fundamentos y procesos educativos que deben desarrollar para garantizar la inclusión educativa, siendo las comunidades de prácticas un camino capaz de garantizarlo.

A pesar que términos comunidad y práctica son comunes, Wenger (como se citó en Ainscow, 2004) definió estos términos dándole a la frase “comunidad de práctica” un significado característico. Estableció que el concepto de práctica no debe estar restringido a la labor y a las competencias de un educador en particular. Una práctica “es la suma de las cosas que los individuos realizan dentro de su comunidad, haciendo uso de los recursos disponibles, para materializar un conjunto de metas compartidas” (p. 6). Incluye además la forma como los docentes logran sobreponerse a las dificultades del día, compadeciéndose mutuamente de las presiones y limitaciones dentro de las cuales deben operar.

Por lo expuesto, la comunidad de práctica, estará constituida por un grupo social dedicado a la realización sostenida de un proyecto común, basado en la acción social y señaló que:

Las prácticas evolucionan como historias compartidas de aprendizaje. En este sentido, la historia no es solamente una experiencia individual o colectiva, ni tampoco un conjunto de artefactos e instituciones duraderas, sino una combinación de participación y materialización en el tiempo. (p.87).

La participación, se considera entonces como las experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común. Por ello la participación es local puesto que, al margen de sus interconexiones, las experiencias compartidas y los procesos de negociación serán diferentes de un entorno a otro.

Por otro no se puede dejar de considerar la materialización (Wenger, como se citó en Ainscow,2004), la materialización vendría a ser “el proceso a través del cual las comunidades de práctica producen representaciones concretas de sus propias prácticas, tales como los instrumentos, los símbolos, los reglamentos y los documentos (e incluso los conceptos y las teorías)” (p.6). Por ejemplo, documentos como el plan de desarrollo de la escuela o las políticas de comportamiento, constituyen materializaciones de las prácticas docentes. Al mismo tiempo, es importante recordar que dichos documentos suelen proyectar imágenes exageradamente racionalizadas sobre lo que constituye una práctica ideal donde los desafíos e incertidumbres de las acciones tienden a suavizarse al ser redactados.

Finalmente se puede considerar que el aprendizaje en una comunidad específica puede explicarse generalmente sobre la base de la interacción de la materialización y la participación. Sostiene que estos procesos son complementarios en el 6 sentido que cada concepto tiene la capacidad de reparar la ambigüedad del significado que el otro genera. De manera que, por ejemplo, se puede desarrollar una estrategia como parte de las actividades de planificación de la escuela y resumirla en un conjunto de normas de acción, proporcionando así una materialización codificada de la práctica que se desea implementar. Sin embargo, el significado y las implicaciones prácticas de la estrategia sólo quedarán claros en la medida que se pruebe en la práctica y se analice entre colegas. De esta manera, la participación conduce a un aprendizaje social que no podría ser solamente el resultado de la materialización. Asimismo, los productos materializados, tales como los documentos de política, sirven como una especie de memoria de la práctica y cimientan el nuevo aprendizaje. Este tipo de análisis ofrece una manera de describir los medios por los que se desarrolla la práctica en cada escuela (Ainscow, 2004).

La metodología que se diseñe para desarrollar las prácticas inclusivas debe tener en cuenta el aspecto social de aprendizaje antes descrito y sobretodo que se desarrollan en contextos específicos. Se requiere:

Que un grupo de actores insertos en un determinado contexto busquen una agenda común que guíe sus discusiones sobre la práctica y, a la vez, se involucren en una serie de luchas para establecer formas de trabajo que les permita recopilar y encontrar significado en distintos tipos de información. La noción de una comunidad de práctica constituye un importante legado de cómo se construye este significado. (Ainscow, 2004, p. 8)

Finalmente, trabajar con evidencias contribuye a impulsar el diálogo. Puede ayudar a crear espacios que permitan reevaluar y reflexionar, interrumpiendo los discursos previos y permitiendo centrar la atención en posibilidades para avanzar en la práctica no consideradas previamente. Estos enfoques utilizan:

- Encuestas del personal, opiniones de padres y alumnos;
- Observación mutua de prácticas en el aula, seguida por una discusión estructurada de lo acontecido;
- Discusión grupal sobre el vídeo de un colega enseñando;
- Análisis de estadísticas relacionadas con resultados de pruebas, actas de asistencia o registros de exclusión;
- Datos derivados de entrevistas con los alumnos;
- Actividades de desarrollo del personal docente basados en estudio de casos o datos generados por entrevistas; y
- Cooperación entre las escuelas que incluyan visitas para ayudar a recopilar evidencias. Bajo ciertas condiciones todos estos enfoques pueden generar interrupciones que ayuden a “a hacer lo conocido desconocido” en formas que estimulen la auto-indagación, la creatividad y la acción. (Ainscow, 2004, pp. 8, 9)

Finalmente es necesario considerar que bajo estas circunstancias el liderazgo que asuma el director de escuela ante estos procesos será crucial. Siendo el líder constructivista el que genere e interprete la información de la escuela para crear instancias de indagación y promoción del cambio y la incorporación de estrategias flexibles e inclusivas.

Competencias docentes y educación inclusiva

La inclusión es un área de interés científico actualmente. Actualmente se sabe que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado, son muchas las intenciones declaradas y los reglamentos escritos que se han puesto en marcha en múltiples contextos para esta modalidad educativa. La consecuencia clara del movimiento para la educación inclusiva es que los centros educativos intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje. En esta línea, y según el "Index for inclusión", en Sandoval *et al.* (2002), la educación inclusiva viene a ser el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la vida escolar del centro, con particular atención a aquellos más vulnerables.

En la actualidad, se considera al docente como la pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para "todos" los estudiantes (Low, 2007). En esta línea, han sido muchos los trabajos que se han realizado en relación con las competencias docentes, aunque todavía se desconoce qué capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión.

Son muchos los autores que han expresado las diferentes competencias que debería tener el profesor como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación

Hablar de la diversidad del estudiantado en términos de aprendizaje, es referirse a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de los estudiantes obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza, en definitiva, una enseñanza más individualizada.

Alegre (2010) describió diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar.

El docente para desarrollar actividades educativas inclusivas debe ser capaz de:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional. (Fernández, 2013, p.5)

La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los diferentes reportes y reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre

educación y también entre las competencias profesionales del docente. Todos destacan los beneficios que supone el trabajo colaborativo tanto en los profesores como en los estudiantes. Esta colaboración y reflexión sistemática -personal, interindividual, en grupo y en el nivel organizativo- forman parte de la preparación para el aprendizaje en el puesto de trabajo y para el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión.

Enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García, 2008).

Dimensiones de la práctica educativa inclusiva

Basándose en la propuesta teórica de Kame'enui y Carnine (1998), Chiner (2011) propuso un conjunto de estrategias resultado ser efectivas para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en aulas altamente diversas. Estableciendo cuatro prácticas efectivas comunes: (a) las estrategias de organización, (b) Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, (c) las estrategias de agrupamiento y (d) las estrategias de adaptación de las actividades, las mismas que fueron consideradas en esta investigación como dimensiones de la variable práctica educativa inclusivas y que se describen a continuación.

Dimensión: Las estrategias de organización y manejo efectivo del aula

Viene a ser las acciones del profesor para organizar y mantener el orden en el aula y crear un ambiente de aprendizaje adecuado para los alumnos (Chiner, 2011).

Así cuando el docente establece patrones de funcionamiento de aula desde el principio de curso, se favorece un clima de aprendizaje motivador donde los alumnos

están más centrados en su aprendizaje y reducen las conductas disruptivas (Emmer *et al.*, 1980).

Dimensión: Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

Esta dimensión hace referencia a las distintas técnicas que utiliza el profesor con el objetivo de que el alumno aprenda de manera más eficaz. Dichas estrategias contribuyen, asimismo, a una mejora en el rendimiento de los alumnos (Chiner, 2011).

Por su parte Palicsar (1986) destacó a la enseñanza estratégica, como el empleo de técnicas que ayuden a los alumnos a aprender: como el pensamiento en voz alta, estrategias de memorización, de resolución de problemas, de motivación, etc. Y que definitivamente favorecen el aprendizaje.

Así mismo Mastropier (1987) señaló que las estrategias de evaluación continua y formativa eran un medio para atender a la diversidad de los estudiantes en el aula, siendo la valoración continua del rendimiento, el cumplimiento de registros de control, la comprobación si los el nivel de dificultad de los objetivos era el más adecuado o la consideración de los resultados al momento de realizar las programaciones, son algunas estrategias a considerarse en la práctica educativa inclusiva.

Dimensión: Estrategias de agrupamiento

Esta estrategia consiste en formar grupos de distintos tamaños y según distintos criterios, de acuerdo con los objetivos planificados y las necesidades de los alumnos (Chiner, 2011).

Son una de las formas más tradiciones de adaptación a las diferencias, ésta debe ser flexible a la hora de programar la enseñanza y de variar en función de los resultados obtenidos. Los grupos deben ser creados modificados y disueltos según las necesidades (Slavin, 1987), este autor sugiere además que el grupo debe tener un número reducido de integrantes (3-4).

Al respecto es importante considerar la propuesta de Elbaum *et al.* (2002) que plantearon que en los posible estos grupos deben ser homogéneos, aun en realidad la

efectividad del agrupamiento depende básicamente de los métodos y materiales de enseñanza empleados.

Cardona (2006) por su parte sugirió que el aprendizaje cooperativo era la estrategia que mejores resultados ha obtenido en las aulas inclusivas, pues se basa precisamente en la heterogeneidad y fomenta el apoyo entre compañeros, así como el respeto entre alumnos con características diferentes. La tarea de grupo, no consiste en que los miembros hagan algo en equipo, sino en aprender del equipo, a la vez que adquieren la responsabilidad individual para participar y aprender como lo propuso Davidson (2001)

Dimensión: Estrategias de adaptación de las actividades y de los materiales

En esta dimensión se hace referencia a los ajustes de las actividades programadas y de los materiales que hace el docente en función de las necesidades identificadas, con la finalidad de favorecer el acceso de todos los alumnos al currículum y fomentar su participación (Chiner, 2011).

Las modificaciones en las actividades y en los materiales permiten obtener grandes beneficios académicos y sociales para los estudiantes con NEE, pues favorece una mayor participación en las tareas y reduce las conductas disruptivas (Gunter, Denny y Ven, 2000). Estos investigadores sugirieron algunas técnicas como: el análisis la descomposición de la tarea en secuencias más simples, el desarrollo de actividades de diversos niveles de exigencia y el diseño o adaptación de materiales

Las buenas prácticas educativas inclusivas se deben entender como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos acondicionamientos estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan.

1.4. Formulación del problema

1.4.1. Problema general.

¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores?

1.4.2. Problemas específicos

Problema específico 1.

¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores?

Problema específico 2.

¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores?

Problema específico 3.

¿Cómo influye el Compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores?

Problema específico 4.

¿Cómo influye el Compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las instituciones educativas de san Juan de Miraflores?

1.5. Justificación del estudio

Los resultados presentados en el presente informe de investigación tendrán un impacto inmediato en la comunidad educativa y en la sociedad, pues gracias a ello los directivos podrán tomar decisiones informadas e intervenir adecuadamente para solucionar las carencias observadas y fortalecer los aciertos. Así, al mejorar la calidad educativa que se brinda a los estudiantes con NEE, se está contribuyendo no solo con el desarrollo de habilidades y capacidades de las personas con discapacidad, sino se garantiza su acceso a mejores condiciones de vida y su desarrollo integral. Así también se contribuye con el bienestar de la familia y la sociedad, pues se estaría disminuyendo las brechas educativas y sociales existentes en nuestro país.

1.5.1. Justificación teórica.

El propósito fundamental de esta investigación fue analizar los factores que intervienen en los procesos de inclusión educativa y determinar qué aspectos influían en ellos con el fin de mejorar la calidad educativa que reciben los estudiantes con NEE. Se ha determinado que los aspectos actitudinales y de compromiso laboral de los docentes inclusivos son factores que de manera significativa influyen en la calidad de la práctica inclusiva que desarrollan los docentes en las aulas escolares. Esta información evidencia la necesidad que existe de mejorar en los docentes, directores de instituciones educativas, su formación, conocimiento de las normas, capacitación sobre temas de adaptaciones curriculares, acceso y permanencia, necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas que requieren los estudiantes con NEE incluidos en las instituciones educativas.

1.5.2. Pertinencia

Actualmente, gracias a la implementación, por parte del Ministerio de Educación, de la Política de fortalecimiento de la educación inclusiva, se ha mejorado significativamente la atención de la demanda de los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de acciones como la formación y capacitación continua de los docentes; diseño, elaboración y uso de materiales educativos para docentes, fortalecimiento del rol de los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales SAANEE; incremento progresivo de las escuelas regulares inclusivas; diseño y

ejecución de campañas de sensibilización y movilización social; diseño y ejecución. En la investigación se ha evidenciado que todo esto tendría mejores resultados si se consideran además aspectos relacionados con el desarrollo personal de los docentes. Así, el compromiso laboral y la actitud que ellos presenten frente a la educación inclusiva influyen directamente en la calidad de su práctica docente; esta información podrá ser empleada por todos los gestores educativos como fundamento teórico y empírico para la implementación de estrategias que garanticen el éxito de la inclusión educativa en sus instituciones educativas.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen positivamente en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

1.5.2. Hipótesis específicas.

Hipótesis específica 1.

El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen positivamente en las estrategias de organización de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 2.

El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen positivamente en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 3.

El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen positivamente en las estrategias de agrupamiento de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

Hipótesis específica 4.

El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen positivamente en las estrategias de adaptación de las actividades de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

1.6.2. Objetivos específicos.

Objetivo específico 1

Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de organización de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Objetivo específico 2

Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Objetivo específico 3

Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de agrupamiento de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Objetivo específico 4

Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de adaptación de las actividades de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

II. Método

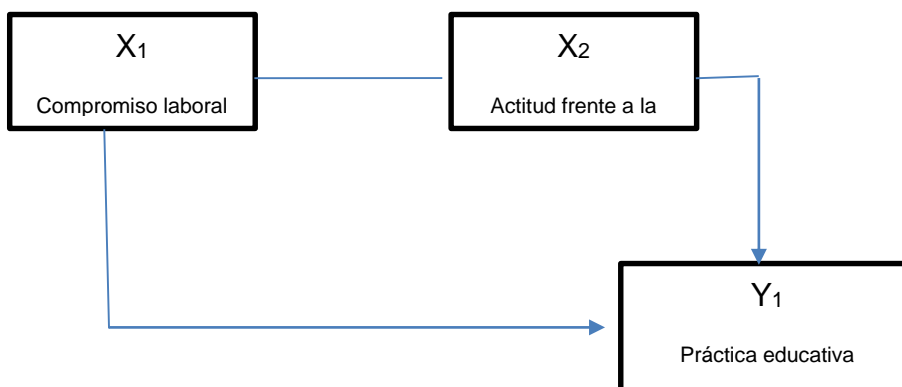
2.1. Diseño de la investigación

El diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea y alcanzar los objetivos de la investigación, en tal sentido, dado que en la investigación no se manipularon las variables de estudio, se empleó un diseño no experimental, es decir se desarrolló un estudio donde se observaron los fenómenos “tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos no se provocan las situaciones sino que se observan situaciones ya existentes” tal como lo señalaron Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 149).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “en los diseños transeccionales correlacionales-causales, las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad o están ocurriendo durante el desarrollo del estudio, y quien investiga los observa y reporta” (p. 154), en la investigación se consideraron como variables predictoras el compromiso laboral y la actitud docente frente a la educación inclusiva que presentaban en un determinado momento, por lo que se requirió el análisis multivariado de las mismas.

En función del alcance de la investigación, se empleó el “diseño no experimental transeccional correlacional-causal” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 154), pues se pretendió describir la relación causal existente entre las variables compromiso laboral y actitud docente frente a la educación inclusiva en la práctica educativa inclusiva que desarrollaban los docentes de las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores.

No se manipuló ninguna de las variables de estudio y la recolección de datos se realizó en un solo momento, obedeciendo al siguiente esquema:



Metodología

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, pues nos permitió el control de las variables de estudio con la intención de medirlas y compararlas con estudios similares. La meta principal fue la construcción y la demostración de teorías para lo cual se empleó la lógica o razonamiento deductivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es importante resaltar que el enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos por lo tanto es secuencial, el orden que se sigue debe ser riguroso. Parte de los objetivos y preguntas de investigación, se elabora una perspectiva teórica en función de teorías preexistentes revisadas y en función de ellas se establecen las hipótesis, variables y dimensiones; se desarrolla bajo un plan preestablecido (diseño de la investigación) que se sigue para probar las hipótesis gracias al análisis y contrastación de datos y finalmente se emiten conclusiones directamente relacionadas a los objetivos planteados inicialmente.

El método que se usó fue el método hipotético deductivo, pues se partió de la observación del fenómeno a estudiar, en base a las cuales se plantearon los problemas e hipótesis respectivas y que luego del análisis correspondiente se verificó y comprobó la verdad de los enunciados deducidos. Este método combina la reflexión racional (la formación de hipótesis y la deducción) con la observación de la realidad (la observación y la verificación) (Lorenzano, 1994).

Tipo de investigación

La presente investigación fue sustantiva, pues se orientó a describir, explicar, predecir o retro decir la realidad (Sánchez y Reyes, 2009). Este tipo de investigación, según carrasco (2006) trató de responder a los problemas teóricos o fácticos, pues su propósito fue responder objetivamente a interrogantes planteadas en cierto fragmento de la realidad, siendo su ámbito la realidad social y natural

El nivel de la investigación fue explicativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), porque permitió asociar las variables mediante un patrón predecible, explicó la relación entre las variables de estudio y midió el nivel de influencia del compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión sobre la práctica educativa inclusiva

de los docentes de las Instituciones educativas inclusivas de San Juan de Lurigancho (Hernández, Fernández y baptista, 2010).

2.2. Variables, operacionalización

En la presente investigación se establecieron como variables de estudio el nivel de compromiso laboral, la actitud del docente frente a la inclusión educativa y la práctica educativa inclusiva de los docentes. Estas variables fueron de naturaleza cualitativa y de escala ordinal, por lo tanto, se pudieron establecer relaciones de orden entre las categorías.

2.1.1. Definición conceptual

Variable independiente 1: Compromiso laboral

El compromiso laboral es el estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización (Meyer y Allen, 1991), es decir es el estado psicológico de los trabajadores que pueden reflejar un deseo, una necesidad y/o una obligación de permanecer como miembro de la organización, por lo tanto están determinadas diferentes aspectos afectivos, de continuidad y normativos.

Variable independiente 2: Actitud del docente frente a la educación inclusiva

La actitud frente a la educación inclusiva es “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” Granada, Pómés y Sanhueza (2013)

Por su parte según Beltran (1998) consideró a la actitud como una posición orientadora del pensamiento, por lo que se traduce en una determinada forma de pensar, actuar o reaccionar frente a la educación inclusiva, por lo que vendría a ser la disposición manifiesta frente a la inclusión educativa. Según este autor la actitud estaría compuesta por tres dimensiones: “la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; la afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera” (p. 46).

diente: Práctica educativa inclusiva

Las prácticas educativas inclusivas se definen como las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula, para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos, favoreciendo la participación de los estudiantes con NEE (Minedu, 2017).

Por su parte Kame'enui y Carnine (1998) citado por (Chiner, 2011) plantearon que las estrategias o prácticas educativas inclusivas como un tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales para aprender a todo el alumnado que lo requiere.

2.2.2. Operacionalización de variables.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable compromiso laboral.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Afectivo	Lazos emocionales	1, 6 y 7	Muy de acuerdo 4	Fuerte compromiso [15 - 21]
	Percepción de satisfacción de necesidades		De acuerdo 3	
	Orgullo de pertenencia a la organización	4 y 2	Relativamente de acuerdo 2	Poco compromiso [8 - 14]
			En desacuerdo 1	Débil compromiso [1 - 7]
		3 y 5		
De continuidad	Necesidad de trabajo en la institución	9, 11, 12 y 13		
	Opciones laborales	8, 14, 15 y 10		
Normativo	Reciprocidad con la institución	16, 18 y 21		
	Lealtad	17, 19 y 20		

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable actitud frente a la inclusión educativa.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Cognitiva	Conocimientos acerca de la inclusión educativa	1-5	Nada de acuerdo 1	Favorable [104-140]
	Creencias acerca de la inclusión educativa	6-10	Algo en acuerdo 2	
Afectiva	Emociones acerca de la inclusión educativa	11-15	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3	Indiferente [66-103]
			Algo de acuerdo 4	Desfavorable [28-65]
	Sentimientos acerca de la inclusión educativa	16-20	Completamente de acuerdo 5	
Conductual	Que hace	21-24		
	Que podría hacer	25-28		

Tabla 3

Matriz de operacionalización de la variable prácticas educativas inclusivas

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	Organización	1-2	Nada de acuerdo 1	Favorable [104-140]
	Manejo	3-4	Algo en acuerdo 2	
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	enseñanza	5-8	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3	Indiferente [66-103]
	evaluación	9-12	Algo de acuerdo 4	Desfavorable [28-65]
Estrategias de agrupamiento	Estudiantes Ambientes	13-17	Completamente de acuerdo 5	
Estrategias de adaptación de las actividades	Adaptación de secuencias	18-19		
	Adaptación de actividades	20-21		

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1. Población

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) la población es: “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174), en tal sentido debe establecerse en función a “sus características de contenido, de lugar y en el tiempo” (p. 174).

La población de estudio estuvo constituida por 242 docentes de las Instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores. Estas instituciones pertenecen a la Ugel N°1. En esta Ugel, actualmente cada Centro de Educación Básica Especial (CEBE), tiene a cargo una cantidad de Escuelas de Educación Básica Regular de los niveles: inicial, primaria, secundaria y CETPRO, con docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que son asesorados por el equipo SAANEE de cada CEBE, sin embargo los resultados alcanzados respecto a la inclusión educativa no son los esperados y muchos de estos docentes no se encuentran conformes con la práctica inclusiva que deben desarrollar.

Tabla 4

Distribución de la población de docentes

Institución educativa	Docentes
I.E N° 7219 Aristóteles	16
I.E. N° 7062 Naciones Unidas	23
CETPRO Margarita Dankers	13
I.E. N° 7079 Ramiro Prialé	32
I.E. la Inmaculada	29
I.E. N° 7061 Héroes de San Juan	12
I.E. N° 7041 Virgen de la Merced	14
I.E. José Antonio encinas	34
I.E Toribio Seminario	21
I.E. Inca Pachacutec	21
I.E. Andrés Avelino Cáceres de Pamplona	27

Criterios de Inclusión

Para ser considerado como parte de la investigación los docentes tuvieron que cumplir con el requisito de haber laborado durante dos años consecutivos en aulas inclusivas, es decir tener una experiencia en prácticas educativas inclusivas y haber aceptado participar voluntariamente de la investigación

Criterios de exclusión

Estar ejerciendo algún cargo directivo o ser parte del equipo SAANEE encargado del acompañamiento del docente inclusivo.

2.3.2. Muestreo

La muestra se eligió mediante la técnica de muestreo aleatorio estratificado. Para la selección de cada uno de los elementos de la muestra se empleó la tómbola con la intención de asegurar que cada elemento tenga la misma probabilidad de ser elegido.

Se empleó este procedimiento por ser muy simple y consistió en numerar todos los elementos muestrales del 1 al 242 con los cuales se elaboró unas fichas para cada elemento, las mismas que se metieron en una caja de la cual se fueron sacando las fichas hasta completar el tamaño de la muestra (80), cabe destacar se seleccionaron los elementos muestrales considerando la selección sin reposición de cada ficha previamente seleccionada.

El tamaño de la muestra fue calculado mediante la aplicación de la fórmula estadística de población finita, con un nivel de confianza del 95% y afijación proporcional por institución educativa inclusiva.

$$n = \frac{(Z)^2 (p \cdot q) N}{(e)^2 (N-1) + (Z)^2 p \cdot q}$$

<p>Dónde: n = Tamaño de la muestra Z = Nivel de confianza. p = proporción de éxito q= 1-p e = error maestroal N = población</p>

Tamaño poblacional (N) = 242
 Error máximo admisible (e)= 5%.
 Nivel de confianza = 95% (equivale a Z=1.96)
 p=0.5
 q=0.5

$$n = \frac{(1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5) \cdot 261}{(0.05)^2 (242-1) + (1.96)^2 (0.5) \cdot (0.5)}$$

$$n = 8$$

Criterio de afijación

N= 242

n= 80

Afijación= 0.3

2.3.3. Tipo de muestra

La muestra estuvo conformado por 80 docentes que desarrollaban prácticas educativas inclusivas en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores, que se presentaban una antigüedad de dos años y encontraban laborando durante el año 2017 las mismas que se presentan en la siguiente tabla 5.

Tabla 5

Distribución de la muestra

Institución educativa	Docentes	Muestra
I.E N° 7219 Aristóteles	16	5
I.E. N° 7062 Naciones Unidas	23	8
CETPRO Margarita Dnakers	13	4
I.E. N° 7079 Ramiro Prialé	32	11
I.E. la Inmaculada	29	10
I.E. N° 7061 Heroes de San Juan	12	4
I.E. N° 7041 Virgen de la Merced	14	5
I.E. José Antonio encinas	34	11
I.E Toribio Seminario	21	7
I.E. Inca Pachacutec	21	7
I.E. Andrés Avelino Cáceres de Pamplona	27	9
Total	242	80

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1. Técnica de recolección de datos

La técnica empleada en la investigación fue la encuesta, que es una técnica basada en preguntas dirigidas a un número considerable de personas, la cual emplea cuestionarios para indagar sobre las características que se desea medir o conocer (Hernández, *et al.*, 2010).

2.4.2. Instrumentos de recolección de datos

Según la técnica de la investigación realizada, el instrumento que se empleó para la recolección de información fue la escala de medición. Al respecto Hernández, *et al.* (2010) indicaron que “consiste en un conjunto de afirmaciones acerca de una o más variables a medir” (p.217).

Ficha técnica del instrumento para medir la variable: compromiso laboral

Nombre: Escala para medir el compromiso laboral.

Autor: Adaptado de Rivera (2010)

Objetivo: Identificar el nivel de compromiso laboral.

Forma de Aplicación: Individual, colectiva.

Descripción del Instrumento: consiste en un conjunto de preguntas dirigido a los docentes que trabajan en instituciones públicas. Está conformado por 21 ítems y se mide con la escala Likert.

Calificación: El valor asignado a la respuesta emitida por cada encuestado varía de 1 a 4 puntos, en función del grado de acuerdo del docente con el contenido de la aseveración. A un mayor grado de acuerdo se asignaron cinco puntos y, por el contrario, a un menor grado de acuerdo 1 punto. En aquellas cuyo contenido se presentaba en forma inversa, se otorgará cinco puntos al mayor grado de desacuerdo y un punto al menor grado de desacuerdo. (En desacuerdo, relativamente de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

Tabla 6

Baremo del instrumento para medir el compromiso organizacional

	Compromiso laboral	Afectivo	De continuidad	Normativo
Débil nivel de compromiso	63-84	7-13	8-15	6-11
Poco nivel de compromiso	42-62	14-20	16-23	12-17
Fuerte nivel de compromiso	77-105	21-28	24-32	18-24

Ficha técnica del instrumento para medir la variable: Actitud del docente frente a la inclusión

Nombre: Escala para medir la actitud docente frente a la inclusión.

Autor: Adaptado de Cardona, Gómez-Canet y Gonzales Sánchez (2000) (2010)

Objetivo: Identificar el nivel de compromiso laboral.

Forma de Aplicación: Individual, colectiva.

Descripción del Instrumento: consiste en un conjunto de afirmaciones dirigidas a los docentes que trabajan en instituciones de san Juan de Miraflores. Está conformado por 28 ítems y se mide con la escala Likert.

Calificación: El valor asignado a la respuesta emitida por cada encuestado varía de 1 a 5 puntos, en función del grado de acuerdo del docente con el contenido de la aseveración: Nada de acuerdo algo de acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, Algo de acuerdo y completamente de acuerdo. A un mayor grado de acuerdo se asignaron cinco puntos y, por el contrario, a un menor grado de acuerdo 1 punto. En aquellas cuyo contenido se presentaba en forma inversa, se otorgará cinco puntos al mayor grado de desacuerdo y un punto al menor grado de desacuerdo.

Tabla 7

Baremo del instrumento para medir la actitud docente frente a la inclusión educativa

	Actitud	Cognitivo	Afectivo	Procedimental
Actitud desfavorable	28-65	10-23	10-23	8-18
Indiferente	66-103	24-37	24-37	19-29
Actitud favorable	104-140	38-50	38-50	30-40

Ficha técnica del instrumento para medir la variable práctica educativa inclusiva

Nombre: La escala para medir la práctica educativa inclusiva.

Autor: Adaptado de Cardona, 2000

Objetivo: Valorar la práctica educativa inclusiva

Forma de Aplicación: personal-observación/revisión documental.

Descripción del Instrumento: consiste en un conjunto de afirmaciones dirigida a valorar la práctica educativa inclusiva de los docentes que trabajan en instituciones de san Juan de Miraflores. Está conformado por 21 ítems y se mide con la escala Likert.

Calificación: El valor asignado a la respuesta emitida por cada encuestado varía de 1 a 5 puntos, en función al cumplimiento o ejecución desarrollada por el docente inclusivo en clase. Se consideran la siguiente escala: Nunca, a veces, frecuentemente, casi siempre y siempre. A un mayor nivel de cumplimiento se asignarán cinco puntos y, por el contrario, a un menor grado de cumplimiento 1 punto. En aquellas cuyo contenido se presentaba en forma inversa, se otorgará cinco puntos al mayor grado de cumplimiento y un punto al menor grado de respectivamente.

Tabla 8

Baremo del instrumento para medir la práctica educativa inclusiva

	Práctica educativa	Organización	Enseñanza	Agrupamiento	Adaptación
Adecuada	21-48	4-8	8-18	5-11	4-8
Poco adecuada	49-76	9-13	19-29	12-18	9-13
Inadecuada	77-105	14-20	30-40	19-25	14-20

Validación y confiabilidad de los instrumentos***Validación de los instrumentos***

La validación de un instrumento, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se entiende la validez de contenido al grado en que el instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios (Kerlinger y Lee, 2002).

La validación de contenido de los instrumentos usados en la investigación se realizó a través de la técnica de los jueces o juicio de expertos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el juicio de expertos consiste en preguntar a personas expertas acerca de la pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia de cada uno de los ítems, en el caso del instrumento.

Tabla 9

Validez del cuestionario para medir el compromiso laboral, según expertos

Experto	El instrumento presenta				Condición final
	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Suficiencia	
Juez 1	si	si	si	si	Aplicable
Juez 2	si	si	si	si	Aplicable
Juez 3	si	si	si	si	Aplicable

Tabla 10

Validez del cuestionario para medir la actitud docente frente a la inclusión educativa, según expertos

Experto	El instrumento presenta				Condición final
	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Suficiencia	
Juez 1	si	si	si	si	Aplicable
Juez 2	si	si	si	si	Aplicable
Juez 3	si	si	si	si	Aplicable

Tabla 11

Validez del cuestionario para medir la práctica educativa inclusiva, según expertos

Experto	El instrumento presenta				Condición final
	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Suficiencia	
Juez 1	si	si	si	si	Aplicable
Juez 2	si	si	si	si	Aplicable
Juez 3	si	si	si	si	Aplicable

Confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos que presentaron ítems con opciones politómicas, fueron evaluados a través del coeficiente alfa de Cronbach con el fin de determinar su consistencia interna, analizando la correlación media de cada ítem con todas las demás que integran dicho instrumento.

Se aplicó la prueba piloto y después de analizó mediante el Alfa de Cronbach con la ayuda del software estadístico Spss versión 21.

Tabla 12

Confiabilidad de los instrumentos – Alfa de Cronbach

Instrumento	Alfa de Cronbach	Nº Ítems
Compromiso laboral	.960	21
Actitud docente frente a la discapacidad	.780	28
Práctica educativas inclusivas	.810	21

En función del resultado obtenido del juicio de expertos se consideraron los instrumentos aplicables y el índice de fiabilidad obtenido por el alfa de Cronbach igual a 0.960 y 0.780 y 0.810; se asumió que los instrumentos eran altamente confiables y procedía su aplicación.

2.5. Métodos de análisis de datos

El procedimiento para la recolección de datos siguió los siguientes pasos:

Se aplicaron los instrumentos, siguiendo las indicaciones establecida en las respectivas fichas técnicas. Antes se solicitó a las instituciones educativas consideradas en la muestra el permiso respectivo para la aplicación de los instrumentos. La aplicación de cada uno de los instrumentos llevó un tiempo de aproximadamente de 20 minutos para ser respondido.

Posteriormente, con los datos obtenidos se elaboró la matriz de datos, para lo cual se transformaron los valores según las escalas establecidas y se procedió con el debido análisis, con la finalidad de presentar las conclusiones y recomendaciones y de esta manera preparar el informe final.

Para el análisis de los datos que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos, se empleó el programa estadístico SPSS versión 21.0 para Windows, a través de estadísticas descriptivas y contrastación de hipótesis.

Análisis estadístico.

Considerando que las variables eran de naturaleza cualitativa y que fueron medidas con escala ordinal para contrastar las hipótesis se empleó la prueba no paramétrica de regresión ordinal. Pues las variables eran ordinales y politómicas. El tratamiento estadístico, descriptivo e inferencial, se apoyó en el uso del software Excel 2010 y Spss 21.

2.6. Aspectos Éticos

En el desarrollo de la investigación se cauteló el estricto cumplimiento de los principios o guías éticas de autonomía, de no maleficencia, de beneficencia y de justicia.

El principio de autonomía establece que en el ámbito de la investigación la prioridad estriba en los valores, criterios y preferencias de los que participen del estudio. Se ofrecerá la información suficiente para que tomen una decisión razonada acerca de los posibles beneficios y costos de su participación sin ningún tipo de abuso.

El principio de no maleficencia obliga a no dañar a los otros anteponiendo el beneficio.

El principio de beneficencia se refiere al producto derivado de su participación y a los riesgos a los que se somete en relación con el beneficio social, potencial de la investigación. La mediación de los valores contenidos en los principios de autonomía y de justicia es necesaria para tomar decisiones menos discutibles.

III. Resultados

3.1. Resultados descriptivos

Tabla 13

Nivel de compromiso laboral de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Débil	2	2,5
	Poco	28	35,0
	Fuerte	50	62,5
	Total	80	100,0

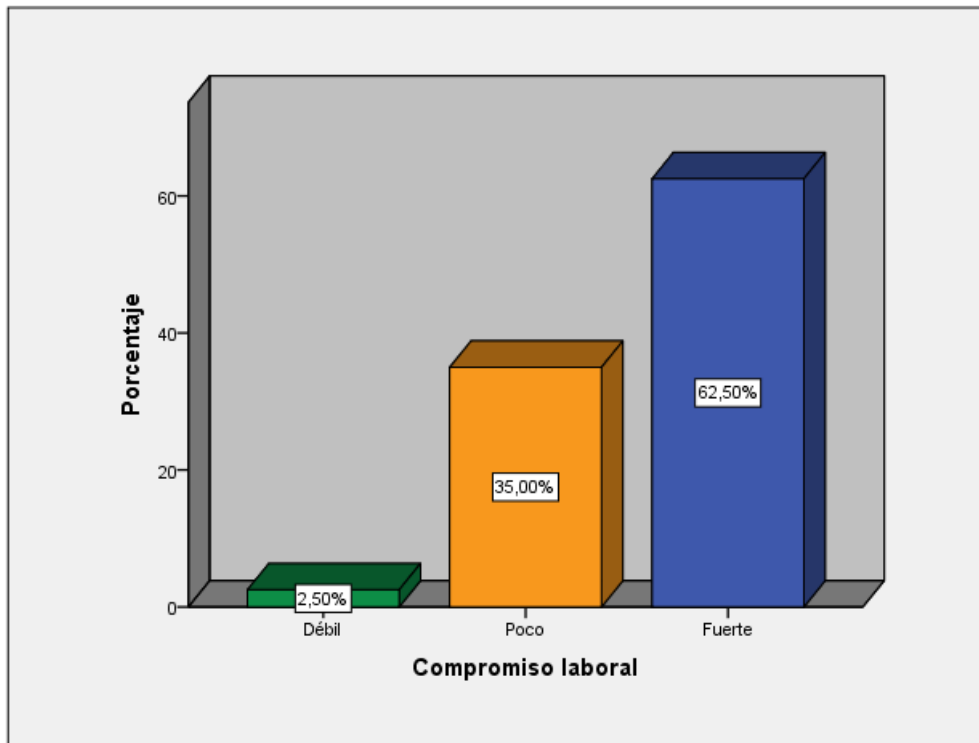


Figura 1. Nivel de compromiso laboral de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 13 y figura 1 se observó que el 62.5% de los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores presentaban un nivel fuerte de compromiso laboral, el 35% presentó poco nivel de compromiso y solo el 2.5% de los docentes presentaron un compromiso laboral débil. Considerando esta tendencia positiva se podría considerar que los docentes en estas instituciones educativas presentan elevados niveles de compromiso.

Tabla 14

Nivel de compromiso afectivo que presentan de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco	9	11,3
	Fuerte	71	88,8
	Total	80	100,0

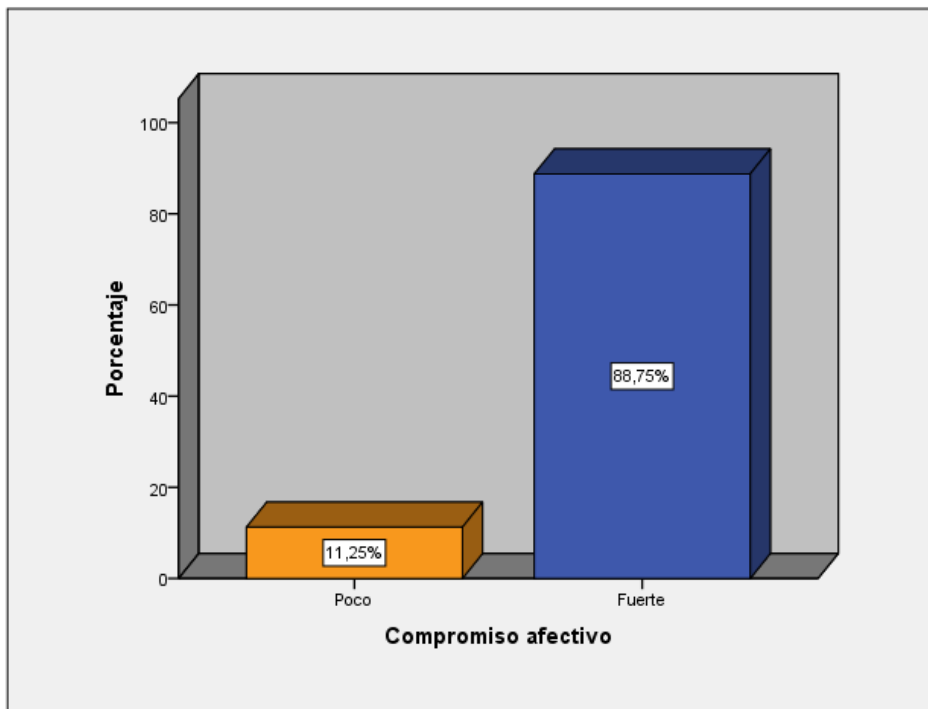


Figura 2. Nivel de compromiso afectivo de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 14 y figura 2 se observó que el 88.75% de los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores presentaban un fuerte nivel de compromiso afectivo y el 11.25% restante evidenció poco compromiso respecto a esta dimensión. Considerando esta tendencia positiva se podría asumir que los docentes en estas instituciones educativas presentan elevados niveles de compromiso afectivo.

Tabla 15

Nivel de compromiso de continuidad que presentan de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Débil	22	27,5
	Poco	40	50,0
	Fuerte	18	22,5
	Total	80	100,0

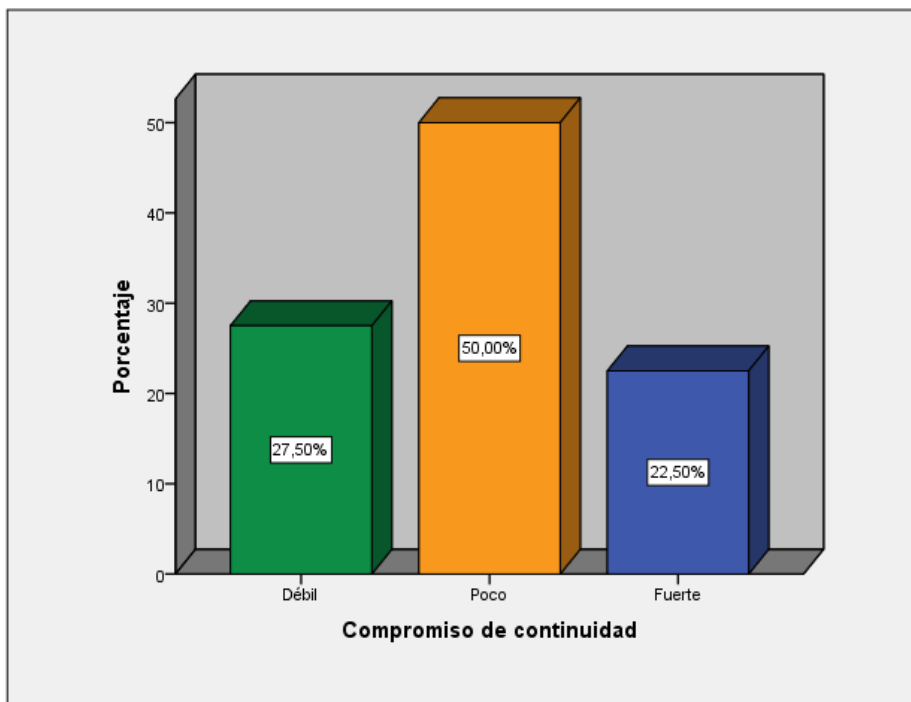


Figura 3. Nivel de compromiso de continuidad de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 15 y figura 3 se observó que el 50% de los docentes de las I.E. de San Juan de *Miraflores* presentaban poco compromiso de continuidad, el 27.5 % evidenció un débil compromiso y solo el 22.5% presentó un compromiso de continuidad fuerte. Se podría considerar entonces que los docentes en estas instituciones educativas presentan un bajo nivel de compromiso de continuidad.

Tabla 16

Nivel de compromiso normativo que presentan de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco	3	3,8
	Fuerte	77	96,3
	Total	80	100,0

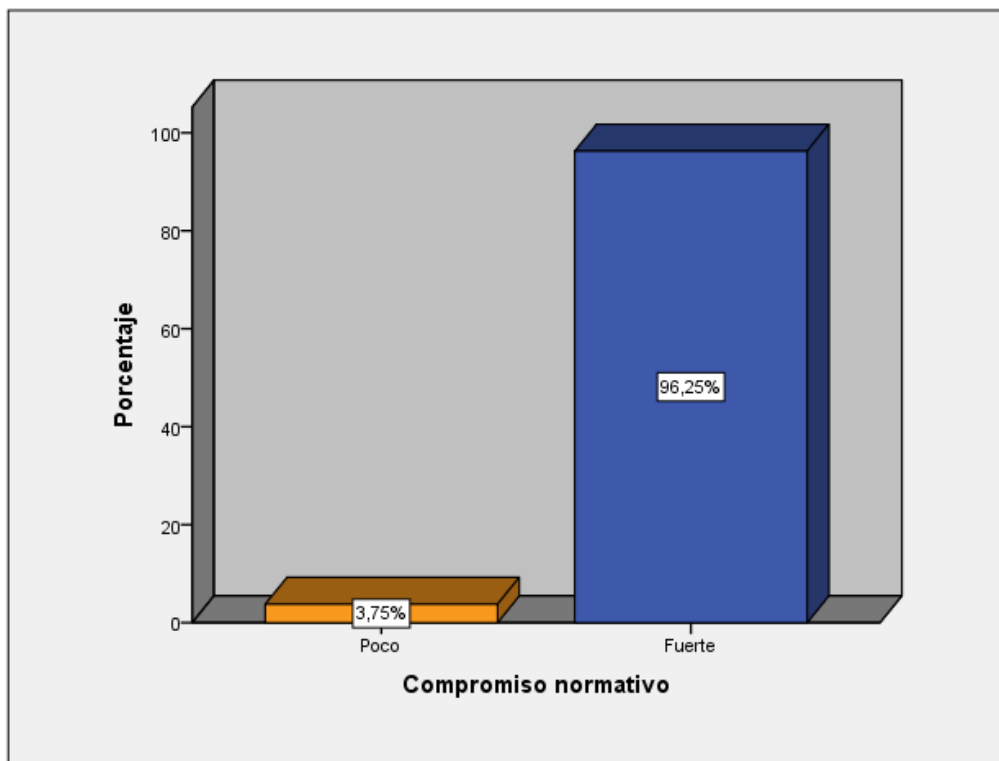


Figura 4. Nivel de compromiso normativo de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 16 y figura 4 se observó que poco más del 96% de los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores presentaban un fuerte compromiso normativo y el un escaso 3% de docentes evidenció poco compromiso normativo. Esta tendencia positiva permite considerar que los docentes en estas instituciones educativas presentan un fuerte compromiso de continuidad.

Tabla 17

Actitud frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Indiferente	44	55,0
	Favorable	36	45,0
	Total	80	100,0

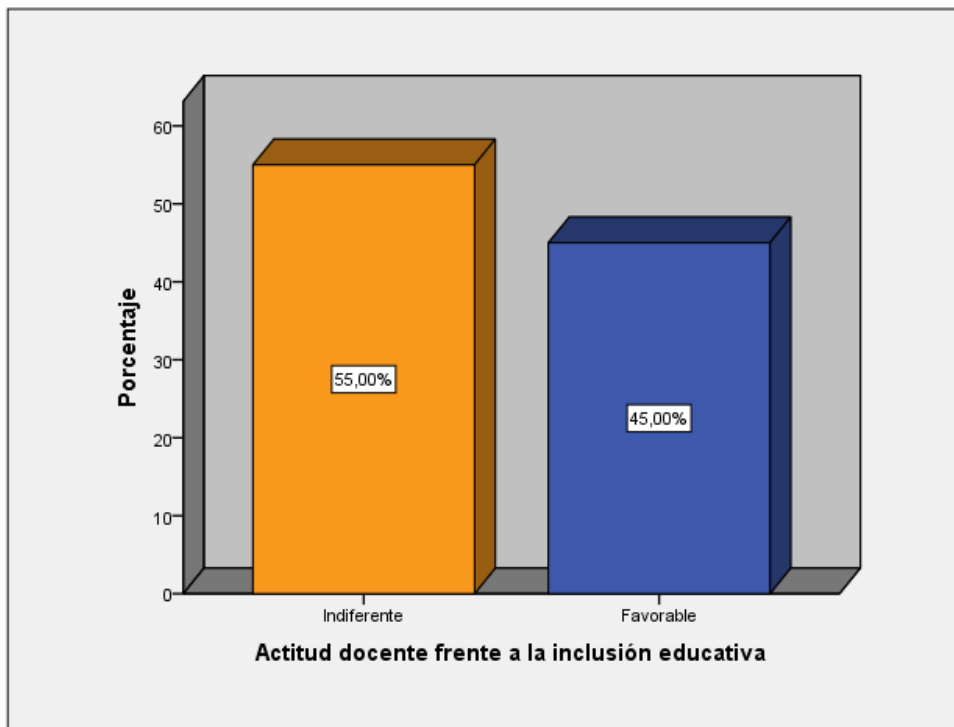


Figura 5. Actitud frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

En la tabla 17 y figura 5 se observó que el 55% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores presentaban actitudes frente a la inclusión educativa de indiferencia, mientras que el 45% restante evidenció actitudes positivas, no encontrándose docentes con actitudes desfavorables frente a la inclusión educativa

Tabla 18

Nivel cognitivo respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Indiferente	21	26,3
	Favorable	59	73,8
	Total	80	100,0

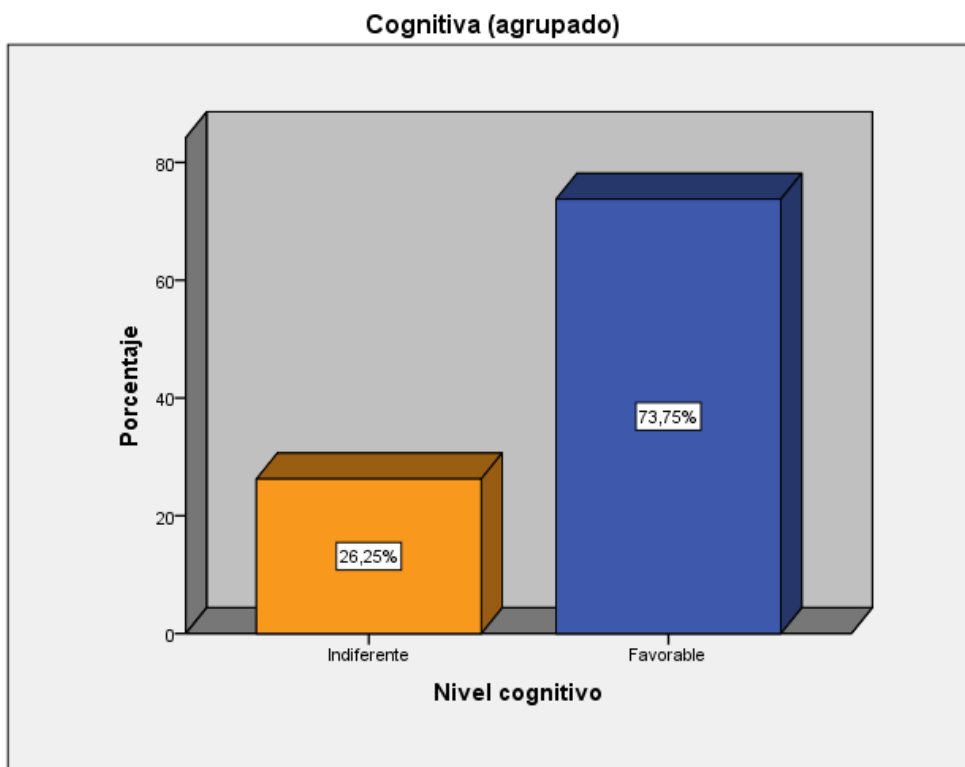


Figura 6. Nivel cognitivo respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 18 y figura 6 se observó que el 73.75% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores presentaban un nivel cognitivo favorable respecto a la inclusión educativa, mientras que el 26.25% restante evidenció actitudes de indiferencia, no encontrándose docentes con niveles cognitivos desfavorables frente a la inclusión educativa.

Tabla 19

Nivel afectivo respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Desfavorable	7	8,8
	Indiferente	53	66,3
	Favorable	20	25,0
	Total	80	100,0

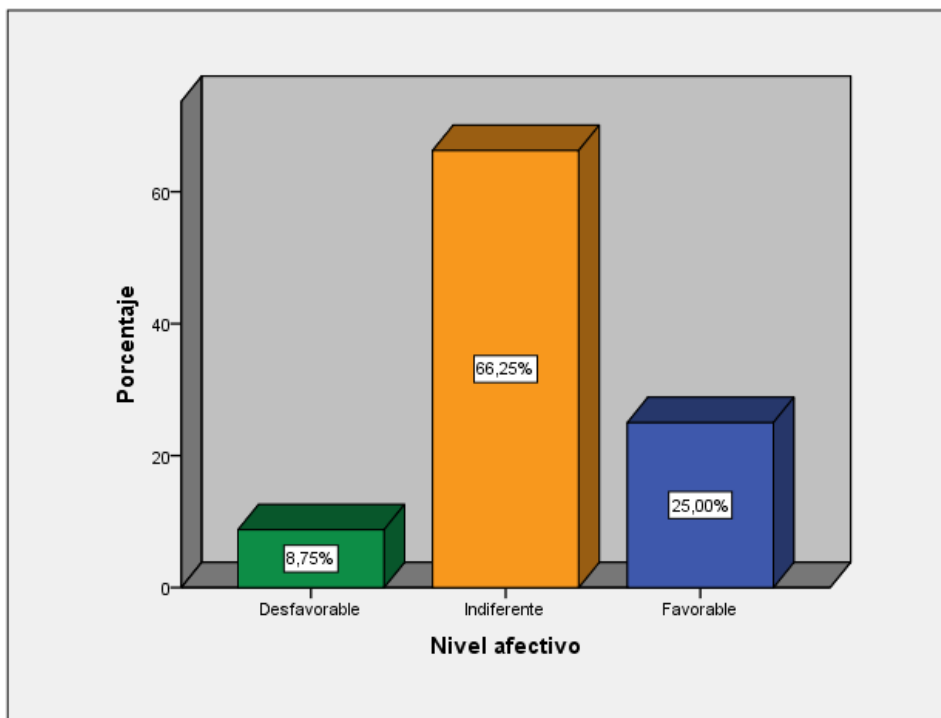


Figura 7. Nivel afectivo frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 19 y figura 7 se observó que el 66.25% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores presentaban niveles afectivos de indiferencia frente a la inclusión educativa, el 8.75% mostró niveles afectivos desfavorable y solo el 25% de éstos docentes presentaron un nivel afectivo favorable frente a la inclusión educativa. Estos resultados indican que los docentes en estas instituciones educativas no presentan niveles afectivos adecuados respecto a la inclusión educativa.

Tabla 20

Nivel procedimental respecto a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Desfavorable	6	7,5
	Indiferente	17	21,3
	Favorable	57	71,3
	Total	80	100,0

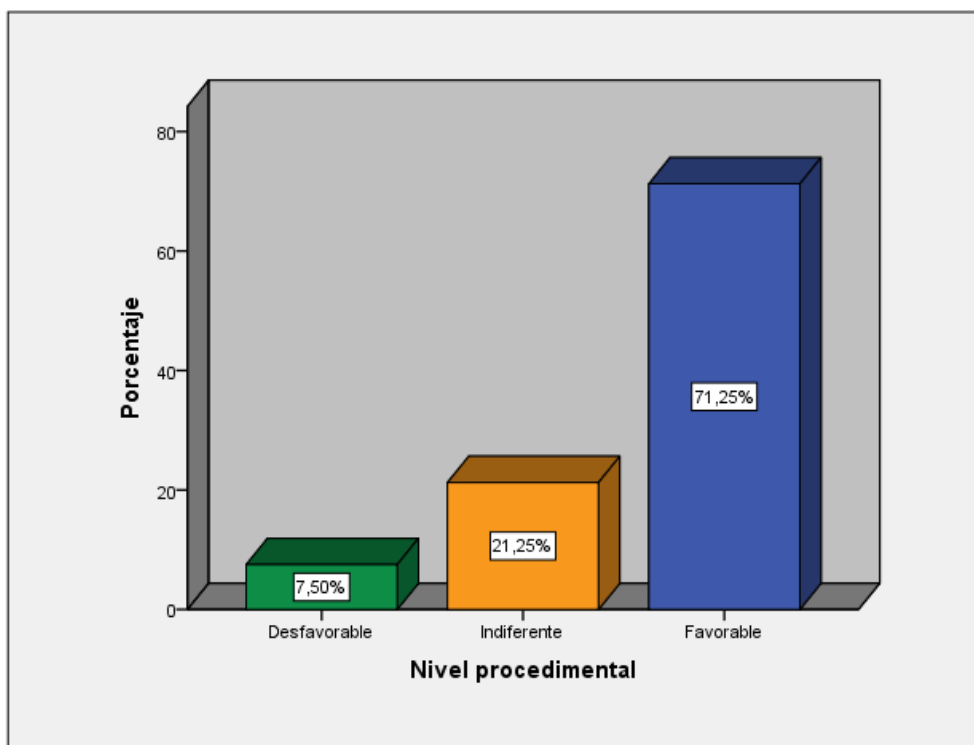


Figura 8. Nivel procedimental frente a la inclusión que presentan los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 20 y figura 8 se observó que el 71.25% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores presentó un nivel procedimental favorable frente a la inclusión educativa, el 21.25% se mostró un nivel de indiferencia y sólo el 7.5% de éstos docentes presentó un nivel procedimental desfavorable. Esta tendencia positiva estaría indicando que los docentes en estas instituciones educativas, presentaron niveles procedimentales adecuados frente a la inclusión educativa.

Tabla 21

Práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco adecuada	35	43,8
	Adecuada	45	56,3
	Total	80	100,0

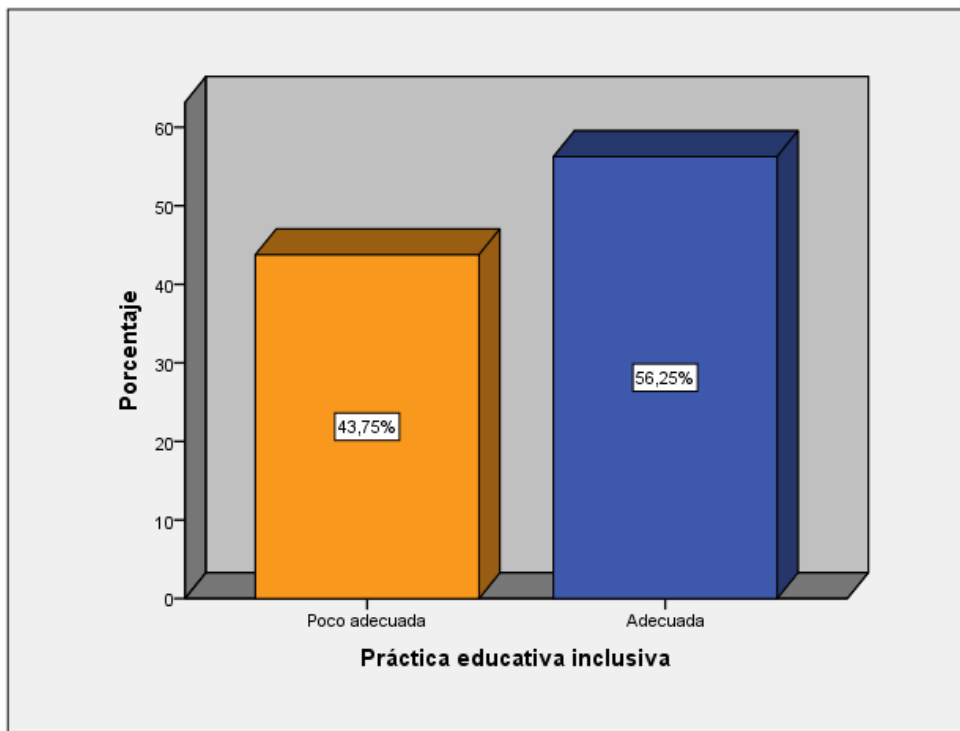


Figura 9. Práctica educativa inclusiva de los docentes de las instituciones educativas de San Juan de Miraflores

En la tabla 21 y figura 9 se observó que poco más del 56% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores desarrollaban prácticas educativas inclusivas adecuadas, mientras que el 43% restante evidenció desarrollar prácticas educativas inclusivas poco adecuadas, no encontrándose docentes que desarrollen prácticas educativas inadecuadas.

Tabla 22

Estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inadecuada	3	3,8
	Poco adecuada	30	37,5
	Adecuada	47	58,8
	Total	80	100,0

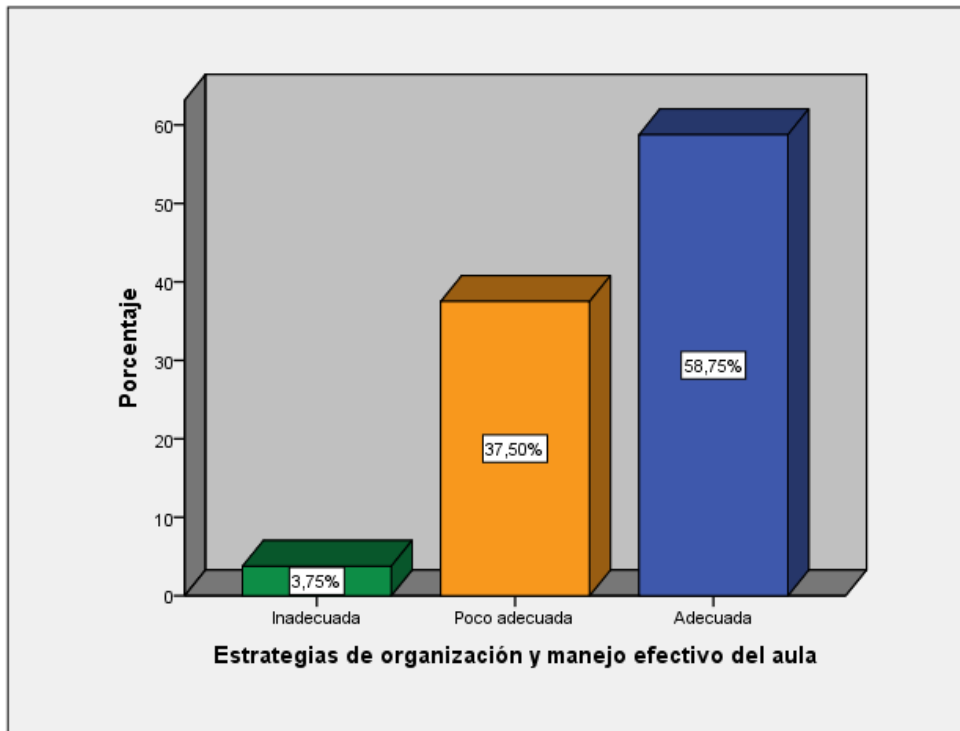


Figura 10. Estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

En la tabla 22 y figura 10 se observó que el 58.7% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores desarrollaban estrategias de organización y manejo efectivo del aula adecuadas, mientras que el 37.5% desarrolló estrategias poco adecuada y el 3.75% inadecuadas.

Tabla 23

Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco adecuada	38	47,5
	Adecuada	42	52,5
	Total	80	100,0

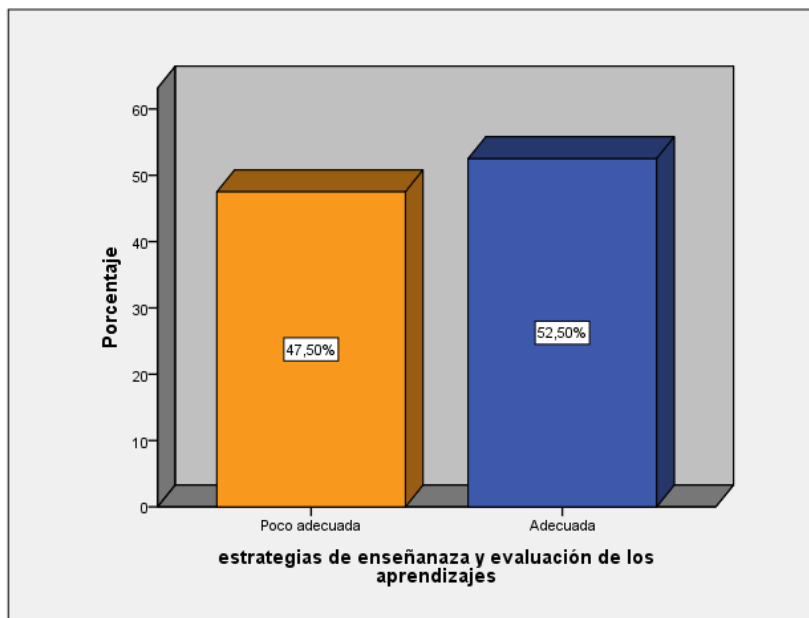


Figura 11. Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

En la tabla 23 y figura 11 se observó que el 58.5% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores desarrollaban estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes adecuadas, mientras que el 47.5% desarrolló estrategias poco adecuada, no encontrándose docentes que desarrollen estas estrategias inadecuadamente.

Tabla 24

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco adecuado	5	6,3
	Adecuado	75	93,8
Total		80	100,0

Estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

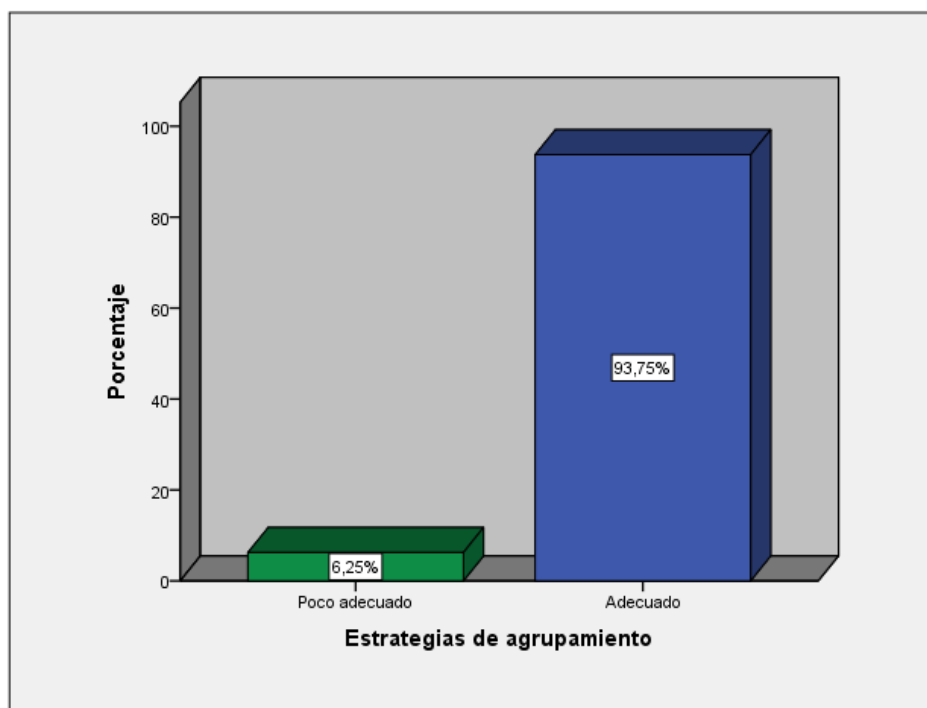


Figura 12. Estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

En la tabla 24 y figura 12 se observó que el 93.75% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores desarrollaban estrategias de agrupamiento adecuadas, mientras que el 6.25% restante desarrolló estrategias poco adecuada, no encontrándose docentes que desarrollen estas estrategias inadecuadamente.

Tabla 25

Estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inadecuado	59	73,8
	Poco adecuado	21	26,3
	Total	80	100,0

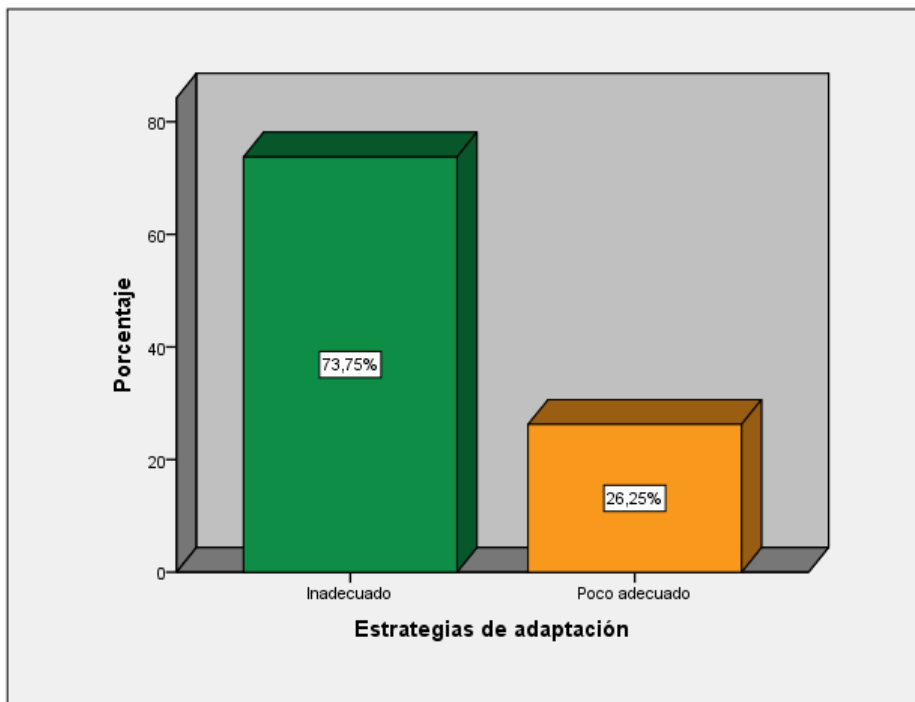


Figura 13. Estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las instituciones educativas inclusivas de San Juan de Miraflores

En la tabla 21 y figura 13 se observó que el 73.75% de los docentes de las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores desarrollaban estrategias de adaptación inadecuadas, mientras que el 26.25% restante desarrolló estas estrategias de manera poco adecuada, no encontrándose docentes que desarrollen estas estrategias adecuadamente.

3.2. Contrastación de hipótesis

De la hipótesis general

H₀: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en la práctica educativa inclusiva docente

H₁: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en la práctica educativa inclusiva docente

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀

Prueba de estadística: Regresión logística

Los datos de la tabla 26, muestran que el valor de la significancia 0,010; que corresponde al valor del estadístico Chi cuadrado = 11,393 estaría indicando que existe al menos un valor que no es cero; es decir, que hay algún dato que explique el modelo.

Tabla 26

Información de ajuste de los modelos. Hipótesis general

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	25,220			
Final	13,827	11,393	3	,010

Función de enlace: Logit.

La tabla 27, muestra los valores de Pseudo R-cuadrado, el R² de Nagelkerke indica que existe un 17.8% de variabilidad, la que es explicada por el modelo.

Tabla 27

Pseudo R cuadrado. De la hipótesis general

Cox y Snell	,133
Nagelkerke	,178
McFadden	,104

Función de enlace: Logit.

Conclusión

Dado que $p = 0.010 < \alpha = 0,05$ se asume que se cumple con el modelo propuesto y se rechaza la hipótesis nula, es decir que el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en la práctica educativa inclusiva docente. El valor (Nagelkerke = ,178) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 17,8% sobre las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

De las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₀: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que realiza el docente

H₁: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que realiza el docente

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀

Prueba de estadística: Regresión logística

Los datos de la tabla 28, muestran que el valor de la significancia 0,101; que corresponde al valor del estadístico Chi cuadrado = 6,219 estaría indicando que no existe al menos un valor que no es cero; es decir, que los datos no explican el modelo.

Tabla 28

Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 1

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	-2			
Final	35,268	6,219	3	,101

Función de enlace: Logit.

Conclusión

Dado que $p = 0.101 > \alpha = 0,05$ se asume que no se cumple con el modelo propuesto y se acepta la hipótesis nula, es decir que el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que realiza el docente inclusivo en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 2

H₀: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que realiza el docente

H₁: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que realiza el docente

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀

Prueba de estadística: Regresión logística

Los datos de la tabla 30, muestran que el valor de la significancia 0,000; que corresponde al valor del estadístico Chi cuadrado = 29,821 estaría indicando que existe al menos un valor que no es cero; es decir, que hay algún dato que explique el modelo.

Tabla 30

Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 2

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	42,487			
Final	12,666	29,821	3	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 31, muestra los valores de Pseudo R-cuadrado, el R^2 de Nagelkerke indica que existe un 41.5% de variabilidad, la que es explicada por el modelo.

Tabla 31

Pseudo R cuadrado. Hipótesis específica 2

Cox y Snell	,311
Nagelkerke	,415
McFadden	,269
Función de enlace: Logit.	

Conclusión

Dado que $p = 0.000 < \alpha = 0,05$ se asume que se cumple con el modelo propuesto y se rechaza la hipótesis nula, es decir que el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que realiza el docente. El valor (Nagelkerke = 0,415) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 41.5% sobre en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que realiza el docente incluso en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 3

H_0 : El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en las estrategias de agrupamiento que realiza el docente

H_1 : El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de agrupamiento que realiza el docente

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0

Prueba de estadística: Regresión logística

Los datos de la tabla 32, muestran que el valor de la significancia 0,000; que corresponde al valor del estadístico Chi cuadrado = 18,329 estaría indicando que

existe al menos un valor que no es cero; es decir, que hay algún dato que explique el modelo.

Tabla 32

Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 3

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud		gl	Sig.
	-2	Chi-cuadrado		
Sólo interceptación	21,218			
Final	2,889	18,329	3	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 33, muestra los valores de Pseudo R-cuadrado, el R² de Nagelkerke indica que existe un 99.9% de variabilidad, la que es explicada por el modelo.

Tabla 33

Pseudo R cuadrado. Hipótesis específica 3

Cox y Snell	,205
Nagelkerke	,548
McFadden	,490

Función de enlace: Logit.

Conclusión

Dado que $p = 0.000 < \alpha = 0,05$ se asume que se cumple con el modelo propuesto y se rechaza la hipótesis nula, es decir que el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de agrupamiento que realiza el docente. El valor (Nagelkerke = ,548) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 54.8% sobre las estrategias de agrupamiento que realiza el docente incluso en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 4

H₀: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en las estrategias de adaptación de las actividades que realiza el docente

H₁: El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de adaptación de las actividades que realiza el docente

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀

Prueba de estadística: Regresión logística

Los datos de la tabla 34, muestran que el valor de la significancia 0,006; que corresponde al valor del estadístico Chi cuadrado = 12,626 estaría indicando que existe al menos un valor que no es cero; es decir, que hay algún dato que explique el modelo.

Tabla 34

Información de ajuste de los modelos. Hipótesis específica 4

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud		gl	Sig.
	-2	Chi-cuadrado		
Sólo interceptación	27,153			
Final	14,527	12,626	3	,006

Función de enlace: Logit.

La tabla 35, muestra los valores de Pseudo R-cuadrado, el R² de Nagelkerke indica que existe un 21.4% de variabilidad, la que es explicada por el modelo.

Tabla 35

Pseudo R cuadrado. Hipótesis específica 4

Cox y Snell	,146
Nagelkerke	,214
McFadden	,137

Función de enlace: Logit.

Conclusión

Dado que $p = 0.006 < \alpha = 0,05$ se asume que se cumple con el modelo propuesto y se rechaza la hipótesis nula, es decir que el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en estrategias de adaptación de las actividades que realiza el

docente. El valor (Nagelkerke = 0,214) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 21.4% sobre en las estrategias de adaptación de las actividades que realiza el docente inclusivo en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

IV. Discusión

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados encontrado en la investigación, los resultados evidenciaron que en las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores más del 60% de los docentes presentaba elevados niveles de compromiso laboral y que el 40% restante manifestó niveles bajos. Estos resultados estarían mostrando, en un primer lugar que más del 50% los docentes se encuentran identificados con sus instituciones educativas, con los objetivos y desean permanecer en ellas (Robbins (2009), sin embargo un buen porcentaje de estos docentes (40%) presentó niveles bajos de motivación, indicándonos que aún existen dificultades en la organización pues no se ha logrado que sus trabajadores se involucren ni acepten las características y/o metas institucionales tal como lo planteó Wiener (1982).

Al respecto es importante resaltar el hecho de que en la investigación participaron docentes que desarrollan labores educativas inclusivas, por lo que se estaría evidenciando que éstos docentes no están muy conformes con las actividades que realizan, la mayoría de ellos no están debidamente capacitados para atender a los niños con necesidades especiales y deben realizar labores de inclusión para responder a las normativas institucionales, es decir no están conformes con sus labores educativas, no se han identificado o sienten que las condiciones que le ofrece la institución para desempeñar su función no son adecuadas (Allen,1991; Steers,1977).

Estos resultados están acordes al nivel de actitud que presentan los docentes frente a la inclusión educativa, pues un porcentaje similar (55% de docentes) mostró actitudes de indiferencia frente a la inclusión educativa mientras y solo 45% tuvo actitudes positivas, al respecto es importante considerar que la actitud es un elemento determinante de la calidad educativa, fundamentalmente en los modelos inclusivos. Tanto en la educación común como en la especial, las actitudes del docente dependerán de la formación que recibieron respecto a las diferencias individuales que podrían tener las personas, los resultados mostraron que más del 50% de los docentes se encuentran desorientados, desinteresados o poco comprometido, por lo que sus actitudes son de indiferencia o rechazo de la integración de estudiantes con necesidades especiales en su aula, confirmándose así la propuesta de Ajzen y Fishbein (1980) al plantear la teoría de la acción razonada y de la acción planeada sobre el acercamiento actitudinal de expectativa-valor.

En este sentido, una persona desarrollaría sus creencias respecto a un hecho basándose en sus experiencias directas o indirectas con las propiedades del hecho en cuestión. Los atributos o características asociadas con el hecho tienen, a su vez, un grado afectivo -que puede ser cero- que determinará la actitud. Esta actitud orientará a su vez la acción relacionada y las consecuencias de dicha acción y su valoración influirán sobre las creencias. Esto explicaría el hecho de que los docentes debido a que no están debidamente capacitados o no cuentan con las estrategias, medios o ambientes adecuados para atender las necesidades especiales de los estudiantes, no han logrado desarrollar actitudes positivas, por el contrario muchos de hechos se muestran indiferentes ante la inclusión y no se encuentran comprometidos con el logro de las metas propuestas para la atención de discapacidades en el sistema educativo nacional (Minedu, 2017), por lo tanto el éxito del sistema educativo se encuentra seriamente afectado tal como lo propusieron Díaz y Franco (2008) al plantear que percepción y actitudes ante la inclusión educativa de los docentes de básica primaria es “un factor determinante en el éxito de las políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (p. 15).

Al respecto Méndez y Arellano (2000) señalaron que el docente es formador de actitudes positivas hacia la inclusión, por lo que la actitud que los docentes demuestran ante la inclusión es un factor fundamental para el logro de resultados favorables en el contexto escolar. Es importante considerar que estas actitudes de indiferencia que presentan los docentes en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores, se deben fundamentalmente a la poca experiencia, conocimiento o vivencias poco favorables que tiene o han tenido los docentes al desarrollar actividades educativas inclusivas y a las características o necesidades especiales que puedan tener los estudiantes como lo propuso Granada, Pomés y Sanhueza (2013) al describir los factores determinantes de la actitud del docente hacia la práctica inclusiva.

Al respecto Huang y Diamond (2009) plantearon que el tipo de discapacidad influye en la actitud de docentes frente a la inclusión, existiendo una mejor actitud ante estudiantes con discapacidades leves (Síndrome de Down), mientras que ante los problemas de aprendizaje y conductuales los docentes exhiben actitudes de rechazo,

tornándose éstos últimos en estudiantes que presenten limitadas posibilidades de inclusión.

Por otro lado también es importante considerar que otro factor que incide en la actitud de los docentes frente a la inclusión viene a ser el tiempo y los recursos de apoyo con que se dispone (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013. 55), los mismos que son considerados por los docentes como insuficientes, siendo recomendable tanto la disposición de mayor tiempo y materiales de apoyo para realizar el trabajo educativo inclusivo, coincidiendo con los reportes de Idol (2006), quien encontró que el 77% de los docentes consideran que es mejor educar a estudiantes con NEE cuando se cuenta con recursos humanos especializados de apoyo (asistentes, familiares, etc.) y en cuanto a los recursos materiales consideran que es necesario contar con adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La formación docente y la capacitación son sin duda los factores más importantes de la actitud del docente, por lo tanto para asegurar el desarrollo de actitudes favorables y niveles de motivación adecuados es necesario que los docentes tengan la formación y cuenten con herramientas que les permitan atender adecuadamente las NEE de los estudiantes. Se recomienda además que la capacitación sea continua, al respecto Horne y Timmons (2009) plantearon que es importante desarrollar en los docentes una actitud positiva frente a la inclusión educativa y que para esto es necesario brindarles apoyo administrativo, tiempo para planificar y oportunidades de capacitación en estrategias pedagógicas específicas según las discapacidades a las que tendrán que enfrentarse.

Por otro lado los resultados en la investigación evidenciaron que el 56 % de los docentes en las I.E. inclusivas de San Juan de Miraflores desarrollaban prácticas inclusivas adecuadas, sin embargo se encontró también que el 43% restante ejecutaba estas prácticas de forma poco adecuada, es decir que las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula, para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos no era adecuada y no era capaz de favorecer la participación de los estudiantes con NEE (Minedu, 2017).

Todo esto confirma una vez más que en estas instituciones educativas no se dan las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas en la

escuela, al respecto considerando la propuesta de Ainscow (2004), en estas instituciones educativas no se ha logrado superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales, siendo necesario involucrar procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo que influya en las acciones de las personas y en sus procesos racionales, por lo tanto se requiere que los docentes y todo el personal involucrado tenga un mayor entendimiento de los fundamentos y procesos educativos que deben desarrollar para garantizar la inclusión educativa.

En esta línea, han sido muchos los trabajos que se han realizado en relación con las competencias docentes, aunque aún se desconoce qué capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión, en esta investigación se ha demostrado que el compromiso y la actitud frente a la motivación son dos variables que influyen directamente en la efectividad o calidad de las prácticas educativas inclusivas que desarrollan los docentes.

La contrastación de la hipótesis general evidenció que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influían en un 17,8% sobre las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores ($p = 0.010 < \alpha = 0,05$), confirmando así los resultados descriptivos que mostraron que cerca del 50% de los docentes inclusivos presentaban poco nivel de compromiso y actitudes de indiferencia y que eran causa de las prácticas educativas inclusivas poco adecuadas que desarrollan en un porcentaje similar de docentes.

Estos resultados coinciden con lo reportado a nivel internacional por Flores, García y Romero (2017) al analizar las prácticas inclusivas en la formación docente en México y reportaron que aún se requiere un mayor apoyo respecto a las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno. Identificaron además que se requiere de un plan de actualización docente que permita enriquecer conceptualmente a los docentes y que propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de las instituciones educativas formadoras de docentes, Chiner (2011) determinó además que los docentes consideraban que la formación que habían

recibido era insuficiente y que los recursos y apoyo con que contaban en las instituciones educativas no era la más adecuada, pues era mínima.

Así mismo Cortez (2015) evaluó el nivel de conocimientos actitudes y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa y encontró que más del 60% de los docentes presentaban un nivel de conocimiento sobre educación inclusiva y aceptación de niños con NEE de nivel medio, Sirgado (2015) en cuanto a las actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales encontró que los docentes en sus prácticas pedagógicas demostraron tanto actitudes positivas como negativas, pues no se interrelacionan adecuadamente con los alumnos con NEE, el interés ante estos niños era poco y no se encargaban de supervisar ni brindar apoyo de acuerdo a sus características y necesidades educativas. Por su parte Mancilla (2014) reportó que el docente en el contexto de la escuela inclusiva debe estar en constante formación y comprometido con la justicia social y la equidad.

A nivel nacional los resultados encontrados coinciden con los estudios de Goldsmith (2016) y Ruiz (2010) quienes al indagar acerca de la actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de Casma y el Callao, encontraron que más del 50% de docentes presentaban una actitudes desfavorables frente a la inclusión educativa y que los docentes manifestaron temor por considerar que no están adecuadamente preparados respecto a las necesidades de los niños con habilidades especiales, por lo que presentan resistencia a la inclusión.

El análisis de la hipótesis específicas demostraron que el compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influían en las dimensiones de las prácticas educativas inclusivas, encontrándose que influían en un 54.8% sobre la dimensión estrategias de agrupamiento, en el 41.5% de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y sobre el 21.4% de las estrategias de adaptación de las actividades que realizaban los docente inclusivos en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores, no encontrándose influencia sobre la dimensión estrategias de organización y manejo efectivo del aula. Estos resultados coinciden con lo reportado por Goldsmith (2016), quien al investigar acerca de las prácticas educativas inclusivas de los docentes en instituciones educativas estatales de Casma, encontró que el 66% de

ellos usaba frecuentemente estrategias de organización y manejo efectivo del aula, el 70.8% aplicaba frecuentemente estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, poco más del 66% usaban en un nivel medio las estrategias de agrupamiento y adaptación de las actividades y concluyeron que existía relación directa y baja entre la actitud docente y las prácticas educativas inclusivas y cada una de sus dimensiones.

V. Conclusiones

Primera

El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en la práctica educativa inclusiva docente. El valor (Nagelkerke = ,178) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 17,8% sobre las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Segunda

El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión no influyen en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que realiza el docente inclusivo en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Tercera

El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que realiza el docente. El valor (Nagelkerke = 0,415) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 41.5% sobre en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que realiza el docente inclusivo en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Cuarta

El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en las estrategias de agrupamiento que realiza el docente. El valor (Nagelkerke = ,548) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión influyen en un 54.8% sobre las estrategias de agrupamiento que realiza el docente inclusivo en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Quinta

El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión influyen en estrategias de adaptación de las actividades que realiza el docente. El valor (Nagelkerke = 0,214) indicó que las variables predictoras compromiso laboral y actitud frente a la inclusión

influyen en un 21.4% sobre en las estrategias de adaptación de las actividades que realiza el docente inclusivo en las instituciones educativas de San Juan de Miraflores.

Referencias

- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5341197&pid=S1607-4041201300020000600001&Ing=es
- Álvarez de Mon, S., Cardona, P., Chinchilla, M., Miller, P., Pérez, J., Pin, J., Poelmans, S., Rodríguez, C., Rodríguez, J., Torres, M. (2001). *Paradigmas del Liderazgo*. Madrid: McGraw Hill.
- Aignerren, M. (1998). Técnicas de medición por medio de escalas. *Diseños Cuantitativos. Centro de Estudios de Opinión*. Universidad de Antioquía. Tomado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6552/6002>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 1-20. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Aleman, I. y Villuendas, D. (2004). Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 11(34), 183-215. Recuperado el 23 de julio del 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>
- Antunes, R. (2000). Metamorfosis en el mundo del trabajo. *Revista Nómadas*, 12, 28-37. Recuperado de https://ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/.../nomadas_12_3_metamorfosis.PDF
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de*

Educación, 19(2), 253-274. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5341199&pid=S1607-4041201300020000600002&lng=es

Ayensa, M. y Gonzales, L. (2007). definición, antecedentes y consecuencias del compromiso organizacional. *Conocimiento, innovación y emprendedores*;: cambio al futuro, 3590-3606. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2234965.pdf>

Baker, J., & Baker, D. (1999). Perceived ideological differences, job satisfaction and organizational commitment among psychiatrists in a community mental health center. *Community Mental Health Journal*. 35(1), 85-95. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10094512>

Baron R. y Byrne D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Educación SA.

Bayona, C. y Goñi S. (2007). *Compromiso organizacional*. Recuperado de http://www.ucm.es/BUCM/computoc/s/10005/10196838_1_.htm

Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2773219>

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. Recuperado de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para_todos.pdf

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.

Cardona, M. (200). *Escala de adaptaciones de la enseñanza. Forma general*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante

- Cardona, C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación educativa*. 21 (2), 465-487. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99321/94921>
- Cardona, M.C., Reig, A. y Rivera, M.D (2000). *Teoría y Práctica de adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante
- Cardona, M. Gómez-Canet, P y Gonzáles-Sanchez, M. (2000). *Cuestionario de percepciones del profesor acerca de una pedagogía inclusiva*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante
- Chiner, E. (2011). Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de las educativas inclusivas en el aula. (Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante). España. Recuperado el 23 de Julio del 2017 de <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Conway, E. (2004). Relating Career stage to attitudes towards HR practices and commitment: Evidence of interaction effects? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 417-446. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13594320444000155>
- Davidson, N. (2002). Cooperative and collaborative learning: An integrative perspective. En J. Thousand, R Villa y A. Nevin (Eds.). *Creativity and Collaborative Learning: The practical guide to empowering students, techers, and families* (2da ed.). Baltimore: Paul H. Brookes
- 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. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903030089>
- Eagle A.H. y Chaiken S. (1999). Attitude structure and function en *Psicología Social* (Segunda Edición). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Eiser, R. (1984). *Psicología Social*. Nueva York: Springer-Verlag.

- Elbaum, B., Moody, S. Vaughn, S. Schumm, J y Hughes, M. (2002). The effect of instructional groupind format on the Reading outcomes of student witch disabilities: A metaanalytic review. New York; National center for Learning Disabilities
- Emmer, E., Everston, C y Anderson, L. (1980). Effective classrrom management at the beginning of the scholar year. *The Elementary School Journal*, 80 85), 219-231.
- Fazio, H. (2000). Globalización, Relaciones Laborales y Desigualdades. *Revista Nómadas*, 12, 56-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3988698.pdf>
- Fishbein, M. y Raven. B. *The AB scale:An operational definition of belief and attitude*. Human Relations
- Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusive. *Revista electronica de investigación educativa*, 15(29), 82-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*”, Stanford, CA: Stanford University Press
- Goldsmith, H. (2016). Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la Ugel, Casma, 2014. (Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión). Perú. Recuperada el 24 de julio del 2017 de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/537/Humberta_Tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1
- González, T.F y Guillén, M. (2008). Organizational Commitment: a proposal for a wider ethical conceptualization of normative commitment. *Journal of Business Ethics*, 78(3), 401-414. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-006-9333-9>
- Granada, M., Pómés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=en.

- Grube, J.W.; Mayton, D.M. y Ball-Rokeach, S.J. (1994). Inducing change in values, attitudes, and behaviors: belief system theory and the method of value self-confrontation. *Journal of Social Issues*, 50, 4, 153-173.
- Gunter, P., Denny, R. Y Venn, M. (2000). Modification of instructional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 44 (3), 116-121.
- Hart, S. (1992). Differentiation-way forward or defeat? *British Journal of Special Education*, 9 (2), 10-12.
- Harter, J., Schmidt, F. y Hayes, T. (2002). Bussines unit level relationship between employee satisfaction, employee engagement and bussines outcomes a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Holahan, C. J. (1991). *Psicología Ambiental: Un enfoque general*. México: Limusa.
- Horne, P. y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–28. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110701433964?journalCode=tied20>
- 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*, 56, 169–182. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120902868632>

Idol, L. (2006). Toward Inclusion

Anexos

Anexo 1

Matriz de consistencia

Título: Compromiso laboral y actitud del docente frente a la inclusión educativa en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores. Lima 2017.							
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables				
¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores?	Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores.	El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen significativamente en la práctica educativa inclusiva de los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
			Afectivo	Lazos emocionales	1, 6 y 7	Muy de acuerdo 4 De acuerdo 3 Relativamente de acuerdo 2 En desacuerdo 1	Fuerte compromiso [15 - 21] Poco compromiso [8 - 14] Débil compromiso [1 - 7]
				Percepción de satisfacción de necesidades	4 y 2		
	Orgullo de pertenencia a la organización	3 y 5					
¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores?	Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen significativamente en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	De continuidad	Necesidad de trabajo en la institución	9, 11, 12 y 13		
				Opciones laborales	8, 14, 15 y 10		
¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores?	Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen significativamente en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	Normativo	Reciprocidad con la institución	16, 18 y 21		
				Lealtad	17, 19 y 20		
Variable dependiente: Actitud frente a la educación inclusiva							
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles
			Cognitiva	Conjunto de datos, conocimientos del docente	1-10	Si = 1 No = 2	Favorable a 1-10) Indiferente (11-19) Desfavorable (20-30)
			Afectiva	Sentimientos de agrado del docente	10-20		
			Procedimental	Reacción hacia los objetos con intención	21-30		

Miraflores?	Miraflores	Miraflores	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores?	Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen significativamente en las estrategias de agrupamiento que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	Organización	1-2	Nada de acuerdo 1 Algo en acuerdo 2	Adecuada [104-140] Poco adecuada [66-103]
				Manejo	3-4		
			Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	enseñanza	5-8	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3	Inadecuada [28-65]
				evaluación	9-12		
¿Cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores?	Determinar cómo influye el compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	El compromiso laboral y la actitud del docente frente a la inclusión educativa influyen significativamente en las estrategias de adaptación de las actividades que presentan los docentes de las I.E. de San Juan de Miraflores	Estrategias de agrupamiento	Estudiantes	13-17	Algo de acuerdo 4	
				Ambientes			
			Estrategias de adaptación de las actividades	Adaptación de secuencias	18-19	Completamente de acuerdo 5	
				Adaptación de actividades	20-21		

Anexo 2
Instrumentos

Escala para medir el compromiso laboral de los docentes

Estimado docente, la presente escala tiene la finalidad de recoger datos para un estudio acerca del compromiso laboral de los docentes en instituciones educativas inclusivas, las respuestas que consigne son totalmente anónimas y serán de utilidad sólo para tal fin.

Sírvase completar la siguiente escala según su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones propuestas.

Nada de acuerdo	Algo en acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5

	Compromiso afectivo	1	2	3	4	5
1	Tengo confianza en los valores de la institución.					
2	Tengo voluntad para esforzarme más de lo normal para el éxito de la institución.					
3	Me he integrado plenamente con la institución.					
4	Estoy convencido(a) que la institución satisface mis necesidades.					
5	Manifiesto orgullo de pertenecer a esta institución.					
6	Ésta institución tiene un gran significado para mí					
7	Siento apego emocional a la institución.					
	Compromiso de continuidad					
8	Cuento con diversas opciones de trabajo					
9	Aceptaría cualquier tipo de asignación de labores para poder seguir trabajando en esta institución					
10	Si no hubiera dado tanto de mí mismo (a) en la institución, podría haber considerado otra opción de trabajo					
11	Otras personas dependen de mis ingresos de esta institución.					
12	Sería duro para mí dejar esta institución, inclusive si lo quisiera.					
13	Hoy, permanecer en esta institución, es una cuestión de necesidad como de deseo					
14	He analizado las ventajas y desventajas de pertenecer o no a esta institución.					
15	Poseo capacidades y aptitudes para encontrar otro empleo.					

	Compromiso normativo					
16	Existen circunstancias que estrechan fuertemente mi relación laboral con la institución					
17	He recibido algún tipo de apoyo especial de parte de la institución					
18	Tendría sentimiento de culpabilidad si dejara la institución en estos momentos					
19	Tengo una sensación de deuda con la institución					
20	Soy leal a la institución					
21	Tengo la obligación de permanecer en la institución					

Escala para medir la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa

Pedimos su colaboración para realizar un estudio sobre las actitudes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad ya sea física, psíquica o sensorial.

Sírvase completar la siguiente escala según su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones propuestas.

Nada de acuerdo	Algo en acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
	Nivel cognitivo					
1	Las diferencias deben ser utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje					
2	El reto que representa estar en una clase ordinaria estimula el desarrollo académico de los estudiantes con NEE.					
3	La integración favorece la preparación de los alumnos para vivir en una sociedad integrada					
4	La integración supone una interacción en grupo que favorece la comprensión y aceptación de diferencia					
5	El alumno con NEE no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase ordinaria en igualdad de condiciones					
6	A los estudiantes con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial					
7	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes					
8	En teoría, la inclusión educativa parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas					
9	La formación sobre la temática de estudiantes con NEE atañe a todos los profesores					
10	La integración de niños con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del docente del aula ordinaria					
	Nivel afectivo					
11	Es un gusto apoyar a los estudiantes con NEE que asisten a las aulas ordinarias					
12	Integrar al alumnado con NEE en aulas ordinarias me hace feliz porque contribuyo con su desarrollo					
13	Me irritan las actividades que debo realizar con los estudiantes con NEE					
14	Me cansa trabajar con estudiantes con necesidades especiales en mi aula					
15	Los estudiantes con NEE me ponen nervioso(a)					
16	Estoy tranquilo(a) porque tengo la formación suficiente para					

	enseñar a todo tipo de estudiante						
17	Prefiero no tener estudiantes con NEE						
18	Es difícil mantener el orden y disciplina en una clase ordinaria en la que haya estudiantes con NEE.						
19	Soy partidario de la educación inclusiva						
20	Integrar al estudiante con NEE en aulas ordinarias es un problema						
	Nivel procedimental						
21	Aplico estrategias diferenciadas según las necesidades de los estudiantes						
22	En la programación de las actividades a desarrollar en el aula considero las necesidades del grupo						
23	No desarrollo estrategias para estudiantes con NEE pues considero que es responsabilidad de los especialistas.						
24	Desarrollo simultáneamente actividades diferentes dirigida a los estudiantes con NEE						
25	No desarrollaría actividades especiales para estudiantes NEE porque consume mucho tiempo.						
26	Estoy dispuesto a asistir a capacitaciones para mejorar mi trabajo con estudiantes con NEE						
27	Estoy dispuesto a preparar materiales alternativos para mejorar la integración de los estudiantes con NEE						
28	No tendría problemas para aceptar la inclusión de estudiantes con NEE en mi aula como parte de mi responsabilidad						

Escala para medir las prácticas educativas inclusivas (Cardona, 2000)

La siguiente escala permitirá identificar las estrategias que habitualmente utilizan en clase los docentes para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que se aplica en el aula.

N Nunca	AV A veces	FR Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	N	AV	FR	CS	S
1	Establece normas, reglas y rutinas.					
2	Enseña al grupo-clase como un todo					
3	En la programación tiene en cuenta las necesidades del grupo de los estudiantes con NEE					
4	Dedica tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.					
5	Explica y demuestra a los estudiantes cómo tienen que estudiar/aprender considerando la diversidad del grupo.					
6	Utiliza estrategias diversas para acaparar la atención en las explicaciones.					
7	Motiva a los estudiantes					
8	Enseña estrategias de memorización a los estudiantes.					
9	Verifica el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en los estudiantes.					
10	Lleva un registro y control de su proyecto.					
11	Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.					
12	Comprueba que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado.					
13	Enseña de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes.					
14	Agrupar los estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.					
15	Agrupar sólo a algunos estudiantes de la clase para trabajar en parejas.					
16	Agrupar a todos los estudiantes de la clase en parejas					
17	Reajusta el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.					
18	Descompone las actividades en secuencias más simples.					
19	Propone actividades de diversos niveles de exigencia.					

20	Prepara actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.					
21	Diseña y prepara materiales alternativos.					

Gracias por su colaboración

ANEXO 3

Certificados de validación de instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: COMPROMISO LABORAL

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Tengo confianza en los valores de la institución.	x		x		x		
2	Tengo voluntad para esforzarme más de lo normal para el éxito de la institución.	x		x		x		
3	Me he integrado plenamente con la institución.	x		x		x		
4	Estoy convencido(a) que la institución satisface mis necesidades.	x		x		x		
5	Manifiesto orgullo de pertenecer a esta institución.	x		x		x		
6	Esta institución tiene un gran significado para mí	x		x		x		
7	Siento apego emocional a la institución.	x		x		x		
8	Cuento con diversas opciones de trabajo	x		x		x		
9	Aceptaría cualquier tipo de asignación de labores para poder seguir trabajando en esta institución	x		x		x		
10	Si no hubiera dado tanto de mí mismo (a) en la institución, podría haber considerado otra opción de trabajo	x		x		x		
11	Otras personas dependen de mis ingresos de esta institución.	x		x		x		
12	Sería duro para mí dejar esta institución, inclusive si lo quisiera.	x		x		x		
13	Hoy, permanecer en esta institución, es una cuestión de necesidad como de deseo	x		x		x		
14	He analizado las ventajas y desventajas de pertenecer o no a esta institución.	x		x		x		
15	Poseo capacidades y aptitudes para encontrar otro empleo.	x		x		x		
16	Existen circunstancias que estrechan fuertemente mi relación laboral con la institución	x		x		x		
17	He recibido algún tipo de apoyo especial de parte de la institución	x		x		x		
18	Tendría sentimiento de culpabilidad si dejara la institución en estos momentos	x		x		x		
19	Tengo una sensación de deuda con la institución	x		x		x		
20	Soy leal a la institución	x		x		x		
21	Tengo la obligación de permanecer en la institución	x		x		x		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: TALLEDO REYES RODOLFO DNI: 10217463

Especialidad del validador: METODOLOGO

15 de OCTUBRE del 2017

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: COMPROMISO LABORAL

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Tengo confianza en los valores de la institución.	x		x		x		
2	Tengo voluntad para esforzarme más de lo normal para el éxito de la institución.	x		x		x		
3	Me he integrado plenamente con la institución.	x		x		x		
4	Estoy convencido(a) que la institución satisface mis necesidades.	x		x		x		
5	Manifiesto orgullo de pertenecer a esta institución.	x		x		x		
6	Esta institución tiene un gran significado para mí	x		x		x		
7	Siento apego emocional a la institución.	x		x		x		
8	Cuento con diversas opciones de trabajo	x		x		x		
9	Aceptaría cualquier tipo de asignación de labores para poder seguir trabajando en esta institución	x		x		x		
10	Si no hubiera dado tanto de mí mismo (a) en la institución, podría haber considerado otra opción de trabajo	x		x		x		
11	Otras personas dependen de mis ingresos de esta institución.	x		x		x		
12	Sería duro para mí dejar esta institución, inclusive si lo quisiera.	x		x		x		
13	Hoy, permanecer en esta institución, es una cuestión de necesidad como de deseo	x		x		x		
14	He analizado las ventajas y desventajas de pertenecer o no a esta institución.	x		x		x		
15	Poseo capacidades y aptitudes para encontrar otro empleo.	x		x		x		
16	Existen circunstancias que estrechan fuertemente mi relación laboral con la institución	x		x		x		
17	He recibido algún tipo de apoyo especial de parte de la institución	x		x		x		
18	Tendría sentimiento de culpabilidad si dejara la institución en estos momentos	x		x		x		
19	Tengo una sensación de deuda con la institución	x		x		x		
20	Soy leal a la institución	x		x		x		
21	Tengo la obligación de permanecer en la institución	x		x		x		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []


Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: SORIA PEREZ YOLANDA DNI: 10590428

Especialidad del validador: **DRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

15 de OCTUBRE del 2017

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Dra. Yolanda F. Soria Pérez
Asesora Pedagógica y de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: COMPROMISO LABORAL

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Tengo confianza en los valores de la institución.	x		x		x		
2	Tengo voluntad para esforzarme más de lo normal para el éxito de la institución.	x		x		x		
3	Me he integrado plenamente con la institución.	x		x		x		
4	Estoy convencido(a) que la institución satisface mis necesidades.	x		x		x		
5	Manifiesto orgullo de pertenecer a esta institución.	x		x		x		
6	Esta institución tiene un gran significado para mí	x		x		x		
7	Siento apego emocional a la institución.	x		x		x		
8	Cuento con diversas opciones de trabajo	x		x		x		
9	Aceptaría cualquier tipo de asignación de labores para poder seguir trabajando en esta institución	x		x		x		
10	Si no hubiera dado tanto de mí mismo (a) en la institución, podría haber considerado otra opción de trabajo	x		x		x		
11	Otras personas dependen de mis ingresos de esta institución.	x		x		x		
12	Sería duro para mí dejar esta institución, inclusive si lo quisiera.	x		x		x		
13	Hoy, permanecer en esta institución, es una cuestión de necesidad como de deseo	x		x		x		
14	He analizado las ventajas y desventajas de pertenecer o no a esta institución.	x		x		x		
15	Poseo capacidades y aptitudes para encontrar otro empleo.	x		x		x		
16	Existen circunstancias que estrechan fuertemente mi relación laboral con la institución	x		x		x		
17	He recibido algún tipo de apoyo especial de parte de la institución	x		x		x		
18	Tendría sentimiento de culpabilidad si dejara la institución en estos momentos	x		x		x		
19	Tengo una sensación de deuda con la institución	x		x		x		
20	Soy leal a la institución	x		x		x		
21	Tengo la obligación de permanecer en la institución	x		x		x		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: VEGA GUEVARA MILUSKA DNI: 28284526

Especialidad del validador: INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

15 de OCTUBRE del 2017

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: ACTITUD FRENTE A LA INCLUSIÓN

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Las diferencias deben ser utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje	X		X		X		
2	El reto que representa estar en una clase ordinaria estimula el desarrollo académico de los estudiantes con NEE.	X		X		X		
3	La integración favorece la preparación de los alumnos para vivir en una sociedad integrada	X		X		X		
4	La integración supone una interacción en grupo que favorece la comprensión y aceptación de diferencia	X		X		X		
5	El alumno con NEE no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase ordinaria en igualdad de condiciones	X		X		X		
6	A los estudiantes con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial	X		X		X		
7	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes	X		X		X		
8	En teoría, la inclusión educativa parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas	X		X		X		
9	La formación sobre la temática de estudiantes con NEE atañe a todos los profesores	X		X		X		
10	La integración de niños con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del docente del aula ordinaria	X		X		X		
11	Es un gusto apoyar a los estudiantes con NEE que asisten a las aulas ordinarias	X		X		X		
12	Integrar al alumnado con NEE en aulas ordinarias me hace feliz porque contribuyo con su desarrollo	X		X		X		
13	Me irritan las actividades que debo realizar con los estudiantes con NEE	X		X		X		
14	Me cansa trabajar con estudiantes con necesidades especiales en mi aula	X		X		X		
15	Los estudiantes con NEE me ponen nervioso(a)	X		X		X		
16	Estoy tranquilo(a) porque tengo la formación suficiente para enseñar a todo tipo de estudiante	X		X		X		
17	Prefiero no tener estudiantes con NEE	X		X		X		

18	Es difícil mantener el orden y disciplina en una clase ordinaria en la que haya estudiantes con NEE.	X				X	
19	Soy partidario de la educación inclusiva	X				X	
20	Integrar al estudiante con NEE en aulas ordinarias es un problema	X				X	
21	Aplico estrategias diferenciadas según las necesidades de los estudiantes	X				X	
22	En la programación de las actividades a desarrollar en el aula considero las necesidades del grupo						
23	No desarrollo estrategias para estudiantes con NEE pues considero que es responsabilidad de los especialistas.						
24	Desarrollo simultáneamente actividades diferentes dirigida a los estudiantes con NEE						
25	No desarrollaría actividades especiales para estudiantes NEE porque consume mucho tiempo.						
26	Estoy dispuesto a asistir a capacitaciones para mejorar mi trabajo con estudiantes con NEE						
27	Estoy dispuesto a preparar materiales alternativos para mejorar la integración de los estudiantes con NEE						
28	No tendría problemas para aceptar la inclusión de estudiantes con NEE en mi aula como parte de mi responsabilidad						

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: TALLEDO REYES RODOLFO DNI: 10217463

Especialidad del validador: METODOLOGO

15 de OCTUBRE del 2017

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: ACTITUD FRENTE A LA INCLUSIÓN

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Las diferencias deben ser utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje	x		x		x		
2	El reto que representa estar en una clase ordinaria estimula el desarrollo académico de los estudiantes con NEE.	x		x		x		
3	La integración favorece la preparación de los alumnos para vivir en una sociedad integrada	x		x		x		
4	La integración supone una interacción en grupo que favorece la comprensión y aceptación de diferencia	x		x		x		
5	El alumno con NEE no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase ordinaria en igualdad de condiciones	x		x		x		
6	A los estudiantes con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial	x		x		x		
7	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes	x		x		x		
8	En teoría, la inclusión educativa parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas	x		x		x		
9	La formación sobre la temática de estudiantes con NEE atañe a todos los profesores	x		x		x		
10	La integración de niños con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del docente del aula ordinaria	x		x		x		
11	Es un gusto apoyar a los estudiantes con NEE que asisten a las aulas ordinarias	x		x		x		
12	Integrar al alumnado con NEE en aulas ordinarias me hace feliz porque contribuyo con su desarrollo	x		x		x		
13	Me irritan las actividades que debo realizar con los estudiantes con NEE	x		x		x		
14	Me cansa trabajar con estudiantes con necesidades especiales en mi aula	x		x		x		
15	Los estudiantes con NEE me ponen nervioso(a)	x		x		x		
16	Estoy tranquilo(a) porque tengo la formación suficiente para enseñar a todo tipo de estudiante	x		x		x		
17	Prefiero no tener estudiantes con NEE	x		x		x		

18	Es difícil mantener el orden y disciplina en una clase ordinaria en la que haya estudiantes con NEE.	X				X		
19	Soy partidario de la educación inclusiva	X				X		
20	Integrar al estudiante con NEE en aulas ordinarias es un problema	X				X		
21	Aplico estrategias diferenciadas según las necesidades de los estudiantes	X				X		
22	En la programación de las actividades a desarrollar en el aula considero las necesidades del grupo							
23	No desarrollo estrategias para estudiantes con NEE pues considero que es responsabilidad de los especialistas.							
24	Desarrollo simultáneamente actividades diferentes dirigida a los estudiantes con NEE							
25	No desarrollaría actividades especiales para estudiantes NEE porque consume mucho tiempo.							
26	Estoy dispuesto a asistir a capacitaciones para mejorar mi trabajo con estudiantes con NEE							
27	Estoy dispuesto a preparar materiales alternativos para mejorar la integración de los estudiantes con NEE							
28	No tendría problemas para aceptar la inclusión de estudiantes con NEE en mi aula como parte de mi responsabilidad							

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []


Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: SORIA PEREZ YOLANDA DNI: 10590428

Especialidad del validador: DRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

15 de OCTUBRE del 2017

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Dra. Yolanda F. Soria Pérez
 Asesora Pedagógica y de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: ACTITUD FRENTE A LA INCLUSIÓN

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Las diferencias deben ser utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje	X		X		X		
2	El reto que representa estar en una clase ordinaria estimula el desarrollo académico de los estudiantes con NEE.	X		X		X		
3	La integración favorece la preparación de los alumnos para vivir en una sociedad integrada	X		X		X		
4	La integración supone una interacción en grupo que favorece la comprensión y aceptación de diferencia	X		X		X		
5	El alumno con NEE no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase ordinaria en igualdad de condiciones	X		X		X		
6	A los estudiantes con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial	X		X		X		
7	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes	X		X		X		
8	En teoría, la inclusión educativa parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas	X		X		X		
9	La formación sobre la temática de estudiantes con NEE atañe a todos los profesores	X		X		X		
10	La integración de niños con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del docente del aula ordinaria	X		X		X		
11	Es un gusto apoyar a los estudiantes con NEE que asisten a las aulas ordinarias	X		X		X		
12	Integrar al alumnado con NEE en aulas ordinarias me hace feliz porque contribuyo con su desarrollo	X		X		X		
13	Me irritan las actividades que debo realizar con los estudiantes con NEE	X		X		X		
14	Me cansa trabajar con estudiantes con necesidades especiales en mi aula	X		X		X		
15	Los estudiantes con NEE me ponen nervioso(a)	X		X		X		
16	Estoy tranquilo(a) porque tengo la formación suficiente para enseñar a todo tipo de estudiante	X		X		X		
17	Prefiero no tener estudiantes con NEE	X		X		X		

18	Es difícil mantener el orden y disciplina en una clase ordinaria en la que haya estudiantes con NEE.	X					X		
19	Soy partidario de la educación inclusiva	X					X		
20	Integrar al estudiante con NEE en aulas ordinarias es un problema	X					X		
21	Aplico estrategias diferenciadas según las necesidades de los estudiantes	X					X		
22	En la programación de las actividades a desarrollar en el aula considero las necesidades del grupo	Y					Y		
23	No desarrollo estrategias para estudiantes con NEE pues considero que es responsabilidad de los especialistas.	X					Y		
24	Desarrollo simultáneamente actividades diferentes dirigida a los estudiantes con NEE	Y					Y		
25	No desarrollaría actividades especiales para estudiantes NEE porque consume mucho tiempo.	Y					Y		
26	Estoy dispuesto a asistir a capacitaciones para mejorar mi trabajo con estudiantes con NEE	Y					Y		
27	Estoy dispuesto a preparar materiales alternativos para mejorar la integración de los estudiantes con NEE	Y					Y		
28	No tendría problemas para aceptar la inclusión de estudiantes con NEE en mi aula como parte de mi responsabilidad	Y					Y		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: VEGA GUEVARA MILUSKA DNI: 28284526

Especialidad del validador: INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

15 de OCTUBRE del 2017

- ¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: PRACTICAS INCLUSIVAS

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Establece normas, reglas y rutinas.	x		x		x		
2	Enseña al grupo-clase como un todo	x		x		x		
3	En la programación tiene en cuenta las necesidades del grupo de los estudiantes con NEE	x		x		x		
4	Dedica tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	x		x		x		
5	Explica y demuestra a los estudiantes cómo tienen que estudiar/aprender considerando la diversidad del grupo.	x		x		x		
6	Utiliza estrategias diversas para acaparar la atención en las explicaciones.	x		x		x		
7	Motiva a los estudiantes	x		x		x		
8	Enseña estrategias de memorización a los estudiantes.	x		x		x		
9	Verifica el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en los estudiantes.	x		x		x		
10	Lleva un registro y control de su proyecto.	x		x		x		
11	Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	x		x		x		
12	Comprueba que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado.	x		x		x		
13	Enseña de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes.	x		x		x		
14	Agrupar los estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	x		x		x		
15	Agrupar sólo a algunos estudiantes de la clase para trabajar en parejas.	x		x		x		
16	Agrupar a todos los estudiantes de la clase en parejas	x		x		x		
17	Reajusta el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	x		x		x		
18	Descompone las actividades en secuencias más simples.	x		x		x		
19	Propone actividades de diversos niveles de exigencia.	x		x		x		
20	Prepara actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	x		x		x		
21	Diseña y prepara materiales alternativos.	x		x		x		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: TALLEDO REYES RODOLFO DNI: 10217463

Especialidad del validador: METODOLOGO

15 de OCTUBRE del 2017

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: PRACTICAS INCLUSIVAS

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Establece normas, reglas y rutinas.	x		x		x		
2	Enseña al grupo-clase como un todo	x		x		x		
3	En la programación tiene en cuenta las necesidades del grupo de los estudiantes con NEE	x		x		x		
4	Dedica tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	x		x		x		
5	Explica y demuestra a los estudiantes cómo tienen que estudiar/aprender considerando la diversidad del grupo.	x		x		x		
6	Utiliza estrategias diversas para acaparar la atención en las explicaciones.	x		x		x		
7	Motiva a los estudiantes	x		x		x		
8	Enseña estrategias de memorización a los estudiantes.	x		x		x		
9	Verifica el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en los estudiantes.	x		x		x		
10	Lleva un registro y control de su proyecto.	x		x		x		
11	Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	x		x		x		
12	Comprueba que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado.	x		x		x		
13	Enseña de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes.	x		x		x		
14	Agrupar los estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	x		x		x		
15	Agrupar sólo a algunos estudiantes de la clase para trabajar en parejas.	x		x		x		
16	Agrupar a todos los estudiantes de la clase en parejas	x		x		x		
17	Reajusta el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	x		x		x		
18	Descompone las actividades en secuencias más simples.	x		x		x		
19	Propone actividades de diversos niveles de exigencia.	x		x		x		
20	Prepara actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	x		x		x		
21	Diseña y prepara materiales alternativos.	x		x		x		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: SORIA PEREZ YOLANDA DNI: 10590428

Especialidad del validador: **DRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

15 de OCTUBRE del 2017



Dra. Yolanda F. Soria Pérez
Asesora Pedagógica y de Investigación

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE: PRACTICAS INCLUSIVAS

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Establece normas, reglas y rutinas.	x		x		x		
2	Enseña al grupo-clase como un todo	x		x		x		
3	En la programación tiene en cuenta las necesidades del grupo de los estudiantes con NEE	x		x		x		
4	Dedica tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	x		x		x		
5	Explica y demuestra a los estudiantes cómo tienen que estudiar/aprender considerando la diversidad del grupo.	x		x		x		
6	Utiliza estrategias diversas para acaparar la atención en las explicaciones.	x		x		x		
7	Motiva a los estudiantes	x		x		x		
8	Enseña estrategias de memorización a los estudiantes.	x		x		x		
9	Verifica el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en los estudiantes.	x		x		x		
10	Lleva un registro y control de su proyecto.	x		x		x		
11	Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	x		x		x		
12	Comprueba que los objetos tienen el nivel de dificultad adecuado.	x		x		x		
13	Enseña de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes.	x		x		x		
14	Agrupar los estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	x		x		x		
15	Agrupar sólo a algunos estudiantes de la clase para trabajar en parejas.	x		x		x		
16	Agrupar a todos los estudiantes de la clase en parejas	x		x		x		
17	Reajusta el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	x		x		x		
18	Descompone las actividades en secuencias más simples.	x		x		x		
19	Propone actividades de diversos niveles de exigencia.	x		x		x		
20	Prepara actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	x		x		x		
21	Diseña y prepara materiales alternativos.	x		x		x		

Observaciones): ES SUFICIENTE

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: VEGA GUEVARA MILUSKA DNI: 28284526

Especialidad del validador: INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

15 de OCTUBRE del 2017

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

Anexo 4

Matriz de datos

ESCALA PARA MEDIR LA ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA																												
N°	Cognitivo										Afectivo										procedimntal							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	1	4	4	1	3	1	1	4	4
2	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	5	2	2	4	5	4	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2
4	3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	5	5	3	3	3	3	2	2
5	4	4	5	5	2	4	5	2	5	1	5	5	1	1	1	5	1	1	4	1	5	5	1	5	1	2	5	5
6	3	4	5	5	3	4	2	2	4	4	4	5	1	2	2	2	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	5	5
7	3	5	5	5	1	1	3	5	5	5	5	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	5	1	4	1	5	5	5
8	3	5	3	3	4	4	4	3	3	2	2	4	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	5	1	2	2	2
9	5	5	5	5	5	1	5	1	5	1	5	5	1	1	1	5	1	1	5	5	5	5	1	1	1	5	5	5
10	3	1	5	4	4	1	4	4	4	4	5	5	1	1	1	5	1	2	5	2	4	2	2	3	1	5	5	5
11	2	4	4	4	2	2	2	4	2	24	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2
12	4	1	5	5	4	4	2	5	5	4	5	5	1	1	1	5	1	1	4	4	5	5	1	4	1	5	5	5
13	5	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3	3	1	2	1	3	3	2	3	2	3	3	1	4	1	3	3	3
14	3	4	4	4	4	5	4	5	2	5	4	5	1	1	2	5	4	4	4	2	4	4	2	3	4	5	5	5
15	3	5	5	5	4	1	4	5	5	1	5	5	1	1	1	5	1	4	5	1	5	4	5	5	1	5	5	5
16	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	2	2	2	3	4	4	4	2	4	3	1	4	1	4	4	4
17	5	3	3	3	1	1	3	4	3	1	3	3	1	1	1	3	1	4	4	2	1	5	3	1	3	1	3	5
18	4	5	5	5	1	1	5	4	5	4	5	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	5	1	5	1	5	5	5
19	2	2	5	5	2	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	1	3	1	2	2	2
20	3	3	3	3	3	2	3	4	5	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	1	1	4	1	2	4	5
21	5	5	3	4	5	1	2	4	1	1	4	5	1	1	1	4	1	1	5	2	5	5	1	4	1	4	4	4
22	3	4	4	5	5	1	4	5	1	1	4	4	1	1	1	4	1	1	5	2	4	4	1	2	1	4	4	4
23	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	2	5	3	5	5	1	4	2	5	4	4
24	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	2	5	3	5	5	1	4	2	5	4	4
25	4	4	5	5	4	4	3	4	4	5	5	4	4	1	3	5	1	1	4	3	4	5	4	4	3	5	5	5
26	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	5	1	4	3	5	5	3
27	3	3	3	3	4	5	3	3	4	3	3	3	3	4	5	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3
28	5	5	5	5	1	2	5	4	5	5	5	5	2	1	1	5	1	4	5	1	5	5	1	5	4	5	5	5
29	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	1	1	1	4	2	4	4	2	5	5	1	4	1	5	5	5
30	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	1	1	1	4	2	4	4	2	5	5	1	4	1	5	5	5
31	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	1	1	1	4	2	4	4	3	5	5	1	4	1	5	5	5
32	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	1	1	1	3	1	4	5	2	5	5	3	4	1	5	5	5
33	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	1	1	1	5	1	4	5	2	4	4	1	4	1	5	5	5
34	5	5	5	5	1	3	4	5	5	5	5	5	1	1	1	5	1	3	5	1	1	1	1	1	1	5	5	5
35	2	2	5	5	2	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	1	3	1	2	2	2
36	3	4	5	5	3	4	2	2	4	4	4	5	1	2	2	2	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	5	5
37	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	2	5	3	5	5	1	4	2	5	4	4
38	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
39	4	4	5	5	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
40	3	3	3	4	3	1	3	4	2	3	5	3	4	2	3	3	3	2	5	3	3	3	3	4	3	5	4	5

ESCALA PARA MEDIR LA ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA																												
	Cognitivo										Afectivo										procediemntal							
N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
41	4	3	3	4	2	1	5	2	5	4	4	5	3	1	1	3	1	2	4	1	5	5	1	5	4	5	5	5
42	4	5	3	4	4	1	5	5	4	3	4	5	2	1	1	2	2	3	2	2	4	5	2	4	2	5	3	5
43	4	5	3	4	4	2	5	5	5	3	4	5	2	1	1	2	2	3	2	2	5	4	2	4	2	5	3	5
44	4	5	3	4	4	2	5	5	4	3	4	5	1	1	1	2	2	3	2	2	4	4	2	4	2	5	3	5
45	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	2	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	4
46	5	4	4	4	5	1	4	5	5	5	4	4	1	1	1	4	1	4	4	1	4	4	4	4	4	5	4	4
47	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4
48	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
49	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	1	4	4	1	3	1	1	4	4
50	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
51	3	1	5	4	4	1	4	4	4	4	4	5	1	1	1	5	1	2	5	2	4	2	2	3	1	5	5	5
52	2	4	4	4	2	2	2	4	2	24	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2
53	5	5	5	5	3	2	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	1	4	1	2	4	5
54	5	5	5	4	5	1	2	4	1	1	4	5	1	1	1	4	1	1	5	2	5	5	1	4	1	4	4	4
55	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	1	1	1	4	2	4	4	2	5	5	1	4	1	5	5	5
56	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	1	1	1	4	2	4	4	3	5	5	1	4	1	5	5	5
57	3	3	4	4	5	1	5	4	2	5	5	3	4	2	3	5	3	2	5	3	5	4	3	4	3	5	4	5
58	3	3	3	4	2	1	3	2	3	4	4	3	1	1	1	3	1	2	4	1	3	3	1	5	4	5	5	5
59	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
60	3	1	5	4	4	1	4	4	4	4	5	5	1	1	1	5	1	2	5	2	4	2	2	3	1	5	5	5
61	4	4	4	5	2	2	2	4	5	4	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2
62	5	5	5	5	5	2	4	5	4	5	4	4	3	5	4	4	5	5	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5
63	4	1	5	5	4	4	2	5	5	4	5	5	1	1	1	5	1	1	4	4	5	5	1	4	1	5	5	5
64	5	4	5	4	2	4	4	5	5	4	5	4	1	2	1	4	3	2	4	2	5	4	1	4	1	5	5	5
65	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	2	5	3	5	5	1	4	2	5	4	4
66	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	2	5	3	5	5	1	4	2	5	4	4
67	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	1	1	1	3	1	4	5	2	5	5	3	4	1	5	5	5
68	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	1	1	1	5	1	4	5	2	4	4	1	4	1	5	5	5
69	4	5	3	4	4	1	5	5	4	3	4	5	2	1	1	2	2	3	2	2	4	5	2	4	2	5	3	5
70	4	5	3	4	4	2	5	5	5	3	4	5	2	1	1	2	2	3	2	2	5	4	2	4	2	5	3	5
71	4	4	5	5	2	4	5	2	5	1	5	5	1	1	1	5	1	1	4	1	5	5	1	5	1	2	5	5
72	3	4	5	5	3	4	2	2	4	4	4	5	1	2	2	2	1	4	5	1	5	5	4	5	1	5	5	5
73	5	4	4	4	4	5	4	5	2	5	4	5	1	1	2	5	4	4	4	2	4	4	2	3	4	5	5	5
74	5	5	5	5	4	1	4	5	5	1	5	5	1	1	1	5	1	4	5	1	5	4	5	5	1	5	5	5
75	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	5	1	4	3	5	5	3
76	3	3	3	3	4	5	3	3	4	3	3	3	3	4	5	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3
77	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	2	5	3	5	5	1	4	2	5	4	4
78	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
79	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	2	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3	4	3	4
80	5	4	4	4	5	1	4	5	5	5	4	4	1	1	1	4	1	4	4	1	4	4	4	4	4	5	4	4

ESCALA PARA MEDIR LAS PRACTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS																					
	organización				Enseñanza								Agrupamiento				Adaptación				
N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	3	3	4	4	4	3	5	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	4	3	4
2	2	2	2	2	3	3	3	1	4	3	4	2	2	2	2	2	4	2	3	3	3
3	3	5	2	3	5	3	3	2	4	4	3	4	5	2	2	3	5	4	3	2	3
4	5	4	5	2	4	4	5	2	4	5	5	3	1	3	1	1	1	1	1	4	4
5	4	3	5	4	4	4	4	2	4	5	5	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4
6	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	3	3	3	5	5	5	5	4	4
7	5	3	3	4	5	5	3	2	4	5	5	4	3	5	2	5	5	5	5	5	5
8	3	5	4	3	5	3	3	2	3	5	5	5	5	4	2	2	3	3	3	4	5
9	5	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	1	5	3	3	3	3	5
10	5	4	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3	2	2	4	2	3	2	2
11	4	2	2	2	4	4	4	2	2	3	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2
12	3	3	5	5	4	4	3	2	4	2	4	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3
13	4	2	3	5	5	4	3	2	4	3	3	3	3	4	1	4	4	4	3	4	4
14	5	4	5	4	3	3	4	2	4	3	3	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3
15	3	3	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	2	3	2	2	4
16	3	3	1	1	3	1	3	3	1	3	1	4	3	1	3	3	4	3	3	4	5
17	3	2	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	2	4	4	4	4	4	4
18	5	4	5	5	5	4	5	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4
19	5	3	1	3	3	5	5	2	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	4
20	5	3	1	4	1	2	1	2	5	1	1	1	1	1	2	2	5	1	1	1	5
21	3	3	4	1	3	4	5	1	3	3	4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	4
22	4	4	5	4	2	2	1	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4
23	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	4	2	1	4	5	5	5	5
24	3	3	3	2	2	2	2	2	2	5	2	3	4	4	2	1	4	2	2	5	5
25	4	2	4	3	3	3	4	2	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3
26	5	4	2	2	3	3	3	3	3	4	5	4	2	4	2	2	4	4	2	2	2
27	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
28	5	2	5	5	5	5	3	5	2	2	3	3	2	4	2	3	3	2	5	4	5
29	5	5	5	5	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	4	5	3	2	3	3
30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
31	4	2	3	3	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	2	2	2	2	3	2	4
32	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	3	3	2	4
33	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
34	5	1	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5
35	3	3	5	5	3	5	5	2	5	3	5	5	5	5	2	2	2	4	4	4	4
36	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	5	5	5	3	3	3	4	4	4	4
37	4	4	5	4	3	4	4	2	5	5	5	5	3	3	4	3	4	4	3	3	3
38	3	3	3	4	4	4	5	4	3	4	3	3	5	4	1	1	1	4	4	3	4
39	3	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	5	3	1	1	3	3	3	3	2
40	3	4	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	4	2	4	5	2	3	4	5

ESCALA PARA MEDIR LAS PRACTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS																					
	organización				Enseñanza								Agrupamiento					Adaptación			
Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
41	3	1	4	3	5	3	5	2	4	3	2	4	5	3	4	2	5	3	2	4	2
42	2	4	4	2	4	3	4	4	3	4	4	3	5	5	4	3	4	4	3	4	3
43	5	2	4	2	4	2	4	4	3	4	4	3	5	3	5	4	5	4	3	3	2
44	4	2	4	2	4	3	4	4	3	4	4	3	5	4	4	3	4	4	3	5	2
45	3	2	3	3	4	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4
46	5	3	3	3	4	3	5	2	2	3	4	5	3	3	3	3	4	4	3	3	2
47	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
49	3	3	4	4	4	3	5	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	4	3	4
50	2	2	2	2	3	3	3	1	4	3	4	2	2	2	2	2	4	2	3	3	3
51	5	4	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3	2	2	4	2	3	2	2
52	4	2	2	2	4	4	4	2	2	3	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2
53	5	3	1	4	3	3	5	2	5	5	5	5	5	5	2	2	5	4	5	4	5
54	3	3	4	1	3	4	5	1	3	3	4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	4
55	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
56	4	2	3	3	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	2	2	2	2	3	2	4
57	3	4	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	4	2	4	5	2	3	4	5
58	3	1	4	3	5	3	5	2	4	3	2	4	5	3	4	2	5	3	2	4	2
59	2	2	2	2	3	3	3	1	4	3	4	2	2	2	2	2	4	2	3	3	3
60	5	4	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3	2	2	4	2	3	2	2
61	3	2	2	3	2	3	3	2	4	4	3	2	2	2	2	3	5	4	3	2	3
62	5	4	5	2	4	4	5	2	4	5	5	3	5	5	1	5	5	5	5	4	4
63	3	3	5	5	4	4	5	2	4	2	4	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3
64	4	2	3	2	2	4	2	2	2	3	3	3	2	4	1	4	4	2	3	4	4
65	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4
66	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	4	2	1	4	5	5	5	5
67	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	2	4	3	3	2	4
68	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5
69	2	4	4	2	4	3	4	4	3	4	4	3	5	5	4	3	4	4	3	4	3
70	5	2	4	2	4	2	4	4	3	4	4	3	5	3	5	4	5	4	3	3	2
71	4	3	5	4	4	4	4	2	4	5	5	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4
72	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4
73	4	2	3	5	5	4	5	2	4	3	3	3	5	4	1	4	4	4	3	4	4
74	5	4	5	4	5	5	4	2	4	5	5	4	5	4	2	2	4	5	3	3	3
75	5	4	2	2	3	3	3	3	3	4	5	4	2	4	2	2	4	4	2	2	2
76	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
77	4	4	5	2	3	4	4	2	2	2	5	5	3	3	2	3	4	4	3	2	2
78	3	3	3	4	4	4	5	4	3	4	3	3	5	4	1	1	1	4	4	3	4
79	3	2	3	3	4	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4
80	5	3	3	3	4	3	5	2	2	3	4	5	3	3	3	3	4	4	3	3	2

ESCALA PARA MEDIR EL COMPROMISO LABORAL DE LOS DOCENTES																					
N°	Afectivo							Continuidad								Normativo					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	2	4	4	3	4	5	3
2	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4
3	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	3
4	5	4	5	5	5	5	5	5	1	3	5	4	4	4	5	4	4	3	3	4	5
5	5	5	5	4	5	5	5	2	4	2	1	5	4	4	5	5	5	4	4	5	1
6	4	5	5	4	5	5	5	1	1	4	5	5	5	2	5	5	2	1	4	5	5
7	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	3	3	3	5	3
8	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	4	3	3	3	5	5
9	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3
10	5	5	5	4	5	5	4	2	1	1	1	1	1	2	5	1	4	1	1	5	1
11	2	4	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	1	1	1	2	2
12	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	1	4	4	4	2	2	2	5	5
13	4	5	5	4	4	4	4	4	1	1	1	5	3	4	5	4	1	4	1	5	1
14	2	5	4	4	2	2	2	5	1	4	2	1	1	2	5	2	1	1	1	1	1
15	3	5	4	3	4	3	3	5	4	5	3	3	4	4	5	3	1	1	1	5	3
16	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4	1	5	5	5	4	4	3	3	2	5	4
17	5	5	4	4	4	2	1	4	4	1	4	4	4	5	5	5	1	5	5	5	1
18	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
19	4	5	5	4	5	5	5	3	3	3	5	5	4	3	5	4	4	1	1	5	1
20	5	5	5	4	5	5	5	3	3	4	5	5	4	3	5	4	4	1	1	5	1
21	2	5	5	2	5	5	4	4	1	1	4	2	3	4	4	5	2	1	1	5	1
22	5	4	4	4	4	4	4	4	1	4	5	4	4	4	5	3	5	5	4	5	5
23	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4
24	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4
25	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	1	1	3	3	5	4	1	1	1	5	1
26	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1	5	5	5	1	5	5	3	5	3	5	1
27	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4
28	4	5	4	2	5	5	1	5	1	1	1	1	2	4	5	3	3	1	1	4	1
29	4	5	4	5	5	5	5	4	1	4	4	3	5	5	5	3	3	2	1	5	5
30	4	5	4	5	5	5	5	4	1	4	4	3	5	5	5	3	3	2	1	5	5
31	4	5	4	5	5	5	5	4	1	4	4	3	5	5	5	3	3	2	1	5	5
32	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	3	3	5	3
33	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	3	3	3	5	3
34	5	5	5	4	5	4	3	4	1	3	4	4	3	5	5	3	3	4	3	5	4
35	5	4	5	4	4	4	5	4	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3	3	5	3
36	5	5	5	4	4	5	5	4	3	4	3	3	3	5	5	4	3	3	3	4	2
37	4	5	4	5	4	5	5	4	3	3	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	2
38	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	3	4	4	2
39	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	5	1
40	2	3	4	3	5	4	4	3	2	3	5	4	4	3	5	3	2	2	5	4	5

ESCALA PARA MEDIR EL COMPROMISO LABORAL DE LOS DOCENTES																					
N°	Afectivo							Continuidad								Normativo					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
41	4	2	3	1	2	3	2	4	3	2	4	1	4	2	4	3	1	2	4	4	5
42	2	2	4	1	3	4	2	5	1	4	5	4	3	5	5	1	1	1	1	5	4
43	2	3	4	3	3	3	2	4	1	4	4	4	3	4	5	1	1	2	2	5	4
44	2	2	4	1	3	4	2	5	1	4	5	4	3	5	5	1	1	1	1	5	4
45	3	4	4	2	3	3	3	4	1	4	5	3	2	5	5	2	1	2	1	4	5
46	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	1	1	1	4	4
47	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5
48	4	4	5	5	5	5	4	5	1	3	5	1	1	4	4	4	4	4	3	3	3
49	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	2	4	4	3	4	5	3
50	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4
51	5	5	5	4	5	5	4	2	1	1	1	1	1	2	5	1	4	1	1	5	1
52	2	4	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	1	1	1	2	2
53	5	5	5	4	5	5	5	3	3	4	5	5	4	3	5	4	4	1	1	5	1
54	2	5	5	2	5	5	4	4	1	1	4	2	3	4	4	5	2	1	1	5	1
55	4	5	4	5	5	5	5	4	1	4	4	3	5	5	5	3	3	2	1	5	5
56	4	5	4	5	5	5	5	4	1	4	4	3	5	5	5	3	3	2	1	5	5
57	2	3	4	3	5	4	4	3	2	3	5	4	4	3	5	3	2	2	5	4	5
58	4	2	3	1	2	3	2	4	3	2	4	1	4	2	4	3	1	2	4	4	5
59	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4
60	5	5	5	4	5	5	4	2	1	1	1	1	1	2	5	1	4	1	1	5	1
61	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	3
62	5	4	5	5	5	5	5	5	1	3	5	4	4	4	5	4	4	3	3	4	5
63	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	1	4	4	4	2	2	2	5	5
64	4	5	5	4	4	4	4	4	1	1	1	5	3	4	5	4	1	4	1	5	1
65	5	4	4	4	4	4	4	4	1	4	5	4	4	4	5	3	5	5	4	5	5
66	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4
67	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	3	3	5	3
68	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	3	3	3	5	3
69	2	2	4	1	3	4	2	5	1	4	5	4	3	5	5	1	1	1	1	5	4
70	2	3	4	3	3	3	2	4	1	4	4	4	3	4	5	1	1	2	2	5	4
71	5	5	5	4	5	5	5	2	4	2	1	5	4	4	5	5	5	4	4	5	1
72	4	5	5	4	5	5	5	1	1	4	5	5	5	2	5	5	2	1	4	5	5
73	2	5	4	4	2	2	2	5	1	4	2	1	1	2	5	2	1	1	1	1	1
74	3	5	4	3	4	3	3	5	4	5	3	3	4	4	5	3	1	1	1	5	3
75	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1	5	5	5	1	5	5	3	5	3	5	1
76	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4
77	4	5	4	5	4	5	5	4	3	3	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	2
78	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	3	4	4	2
79	3	4	4	2	3	3	3	4	1	4	5	3	2	5	5	2	1	2	1	4	5
80	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	1	1	1	4	4



Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Rodolfo Fernando Talledo Reyes, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada **“El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores. Lima.** de la estudiante **Juana Ysabel Caycho Avalos**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 22% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito(a) analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 27 de febrero de 2018

Firma

Rodolfo Fernando Talledo Reyes

DNI: 10217463

Resumen de coincidencias



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CECILIA VALLEJO

El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores. Lima.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en educación

AUTOR:
Mg. Juana Ysabel Caycho Avalos

ASESOR:
Dr. Rodolfo Fernando Talledo Reyes



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

CAYCHO ANALOS JUANA YSABEL
D.N.I. : 07897480
Domicilio : Av. Leoncio Prado N° 414 Pucallpa
Teléfono : Fijo : 4309317 Móvil : 996264118
E-mail : j.caycho@hotmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Grado : DOCTORA

Mención : EDUCACIÓN

Doctorado

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

CAYCHO ANALOS JUANA YSABEL
.....
.....

Título de la tesis:

El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en
la práctica educativa inclusiva de los docentes en las instituciones
Educativas de San Juan de Miraflores. Lima

Año de publicación : 2018

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.



No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.



Firma : 

Fecha : 24-11-2018



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

CAYCHO AVALOS JUANA YSABEL

INFORME TÍTULADO:

El compromiso laboral y actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores - Lima.

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 11 de Agosto 2018

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por unanimidad



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN