



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## ESCUELA DE POSGRADO

### PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

**Liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente  
frente a la educación inclusiva en la Red N° 2, UGEL 03, Lima  
2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa

**AUTORA:**

Tocre Fracchia, Jacqueline Milagros (ORCID: 0000-0001-7402-3668)

**ASESOR:**

Dr. Vega Vilca, Carlos Sixto (ORCID: 0000-0002-2755-8819)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Educación y Calidad Educativa

LIMA — PERÚ

2021

## **Dedicatoria**

A Dios por darme muchas bendiciones, mis padres por su amor incondicional, mi esposo y mis hijos por amarme y entender mis esfuerzos y por todos los profesores y profesoras del Perú, porque en las aulas siembran futuro.

## **Agradecimiento**

A mis familiares que siempre estarán conmigo acompañando mis metas y sueños.

A mi asesor Dr. Sixto Vega Vilca por sus consejos que me permitieron llegar hasta el final del camino.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo por su servicio educativo de calidad.

## Índice de contenidos

	<b>Pág.</b>
<b>Carátula</b>	<b>i</b>
<b>Dedicatoria</b>	<b>ii</b>
<b>Agradecimiento</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de contenidos</b>	<b>iv</b>
<b>Índice de Tablas</b>	<b>v</b>
<b>Índice de Figuras</b>	<b>vi</b>
<b>Resumen</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract</b>	<b>viii</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>12</b>
<b>III. METODOLOGÍA</b>	<b>21</b>
3.1 Tipo y diseño de investigación	21
3.2 Variables y operacionalización	22
3.3 Población, muestra y muestreo	22
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	23
3.5 Procedimientos	25
3.6 Método de análisis de datos	25
3.7 Aspectos éticos	25
<b>IV. RESULTADOS</b>	<b>26</b>
<b>V. DISCUSIÓN</b>	<b>32</b>
<b>VI. CONCLUSIONES</b>	<b>36</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES</b>	<b>38</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>39</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>48</b>

## Índice de Tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Juicio de expertos informantes	16
Tabla 2. Estadísticas de fiabilidad	17
Tabla 3. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable liderazgo pedagógico y sus dimensiones.	18
Tabla 4. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable actitud del docente frente a la educación inclusiva y sus dimensiones.	20
Tabla 5. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ( $n > 50$ )	21
Tabla 6. Prueba de correlación de las variables liderazgo pedagógico del directivo y actitud del docente.	21
Tabla 7. Prueba de correlación de las variables dimensión metas y actitud del docente.	22
Tabla 8. Prueba de correlación de las variables dimensión recursos y actitud del docente.	22
Tabla 9. Prueba de correlación de las variables dimensión currículo y actitud del docente.	22
Tabla 10. Prueba de correlación de las variables dimensión desarrollo docente y actitud del docente.	23
Tabla 11. Prueba de correlación de las variables dimensión soporte y actitud del docente.	23

## Índice de Figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Distribución porcentual de la variable liderazgo pedagógico y sus dimensiones.	19
Figura 2. Distribución porcentual de la variable actitud del docente frente a la educación inclusiva y sus dimensiones.	20

## Resumen

La presente tesis sobre “Liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la Red N° 2, UGEL 03, Lima 2021” fue sustentada en la Universidad César Vallejo, Lima, Perú, para obtener el grado de Maestra en Administración de la Educación. Su objetivo general fue determinar la relación entre el liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva, se trató de una investigación del tipo básica, de nivel descriptivo correlacional, de enfoque cuantitativo; de diseño no experimental transversal. La muestra no probabilística estuvo conformada por 63 docentes y el muestreo fue del tipo no probabilístico. La técnica que empleó fue la encuesta, mientras que el instrumento fue el cuestionario, que fueron debidamente validados a través del juicio de expertos y su confiabilidad se estableció a través del estadígrafo alfa de Cronbach (0,948 y 0,848, respectivamente). Llegó a las siguientes conclusiones: (i) predominó el nivel alto en la variable liderazgo pedagógico del directivo (85,7%), (ii) prevaleció el nivel medio o regular en la variable actitud del docente frente a la educación inclusiva (58,7%), (iii) existe relación positiva moderada ( $\rho = 0,442$ ) y significativa ( $p\_valor = 0,000 < 0,05$ ), por lo que se rechazó la hipótesis nula.

**Palabras clave:** liderazgo pedagógico, educación inclusiva, gestión educativa.

## Abstract

The present thesis on "Pedagogical leadership of the manager and the teacher's attitude towards inclusive education in Network N ° 2, UGEL 03, Lima 2021" was supported at the César Vallejo University, Lima, Peru, to obtain the degree of Teacher in Education Administration. Its general objective was to determine the relationship between the pedagogical leadership of the manager and the attitude of the teacher towards inclusive education. It was a basic type investigation, descriptive correlational level, quantitative approach; non-experimental cross-sectional design. The non-probabilistic sample consisted of 63 teachers and the sampling was of the non-probabilistic type. The technique used was the survey, while the instrument was the questionnaire, which were duly validated through expert judgment and their reliability was established through Cronbach's alpha statistic (0.948 and 0.848, respectively). He reached the following conclusions: (i) the high level prevailed in the manager's pedagogical leadership variable (85.7%), (ii) the medium or regular level prevailed in the teacher's attitude variable towards inclusive education (58, 7%), (iii) there is a moderate positive relationship ( $\rho = 0.442$ ) and significant ( $p\_value = 0.000 < 0.05$ ), so the null hypothesis was rejected.

*Keywords:* pedagogical leadership, inclusive education, educational management.

## I. INTRODUCCIÓN

Los estados nacionales son responsables de garantizar el derecho universal a la educación y atender a la diversidad de niños y jóvenes en sus diversas necesidades dentro de un sistema globalizado. La educación es parte de las políticas de justicia social que ponen las condiciones para que en la sociedad no haya discriminación entre sus ciudadanos y que la persona humana ejerza su libertad de conciencia y disfrute de una paz social (Echeita y Serrano, 2020). Las diferentes políticas públicas buscan beneficiar a los estudiantes con necesidades especiales, para ello la escuela, los directivos y los docentes han buscado incluir a esta población en sus aulas regulares (Guzmán et al., 2020). La educación inclusiva es un reto para la sociedad del siglo XXI, por lo que es indispensable derribar las barreras que impiden que los estudiantes con habilidades diferentes gocen de una educación plena.

Los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) indican que una barrera para la inclusión es la formación del docente, considerado un eje de prioridad, al igual que su conducta y rígidas actitudes hacia la educación inclusiva (Ponce y Barcia, 2020). Uno de los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030 consigna que es un deber garantizar la inclusión educativa y la equidad del aprendizaje (Hinzen y Schmitt, 2016; Unesco, 2020). Bajo esta perspectiva los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) comparten el aula con otros estudiantes para garantizar su integración total en la sociedad; esta inclusión educativa es muy reciente, por ejemplo, Italia ya lo había estipulado en una ley en 1971. Aunque en América Latina la incorporación al movimiento inclusivo ha sido tardía, el tema ha sido tratado con prioridad (Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara, 2018).

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu) tiene una especial preocupación con los estudiantes con NEE, sin embargo la cobertura y la atención de los estudiantes aún es deficiente, debido a la falta de especialistas que orienten la debida inserción en la educación regular; los docente carecen de

las estrategias y metodología para dar una atención adecuada a los estudiantes con NEE y hay una falta de compromiso de los docentes (Vera, 2020); además el colegio donde estudiarán debe adecuar el ambiente para un óptimo aprendizaje, la infraestructura educativa debe responder a sus limitaciones físicas de los estudiantes con NEE, debe ser acompañado con un personal especializado, y otras deficiencias que aún no son atendidas para sus necesidades educativas particulares (Vera, 2020).

Es importante para los docentes saber acompañar y adaptar su enseñanza a los estudiantes con NEE, para que se le pueda brindar con igual oportunidad los aprendizajes que deben recibir; muchas veces la actitud del docente es enseñar para el común de los estudiantes, dejando de atender estas necesidades educativas propias de sus estudiantes con habilidades diferentes. Si los docentes y los directivos ponen voluntad para mejorar la realidad inclusiva del centro educativo, los estudiantes con NEE serán mejor acogidos en un ambiente propicio para su educación.

En las instituciones educativas que conforman la Red N° 2 UGEL 03 el liderazgo directivo afortunadamente no es el único liderazgo visible, ya que también el personal docente y los padres de familia cumplen un rol clave en la concreción de alianzas estratégicas para respaldar la educación escolar. Conducir un centro educativo implica no solo experiencia comprobada, también es imprescindible que el liderazgo se ejerza de forma atractiva, creativa y dinámica para fortalecer las prácticas educativas positivas y exitosas. Vale la pena recordar que una escuela inclusiva es aquella donde el principio rector es el respeto a la igualdad de oportunidades y el desarrollo de competencias básicas, con su ejemplo el director promueve, desarrolla y difunde la cultura inclusiva en todos los niveles jerárquicos del centro. No hay nada mejor que enseñar con el ejemplo. Las prácticas inclusivas presuponen la creación de una cultura escolar promotora de formas de trabajo que contrarresten obstáculos para la participación estudiantil en el centro educativo, por lo que se incrementan también sus probabilidades de éxito. Por tanto, el liderazgo directivo debe ser capaz de crear entusiasmo, de infundir la ilusión del centro educativo como ligar de participación y justicia social, a la vez que apoya el trabajo técnico pedagógico

de los docentes con el propósito de impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Por tanto, el problema de investigación se enuncia en estos términos: ¿Cuál es la relación entre el liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la Red N° 2 UGEL 03, Lima?

Siguiendo a Hernández et al. (2014), un trabajo de investigación debe ser relevante, por lo que su justificación debe ser enunciada en términos de valor teórico, implicancias prácticas y utilidad metodológica. Por tanto, su valor teórico radica en que los enfoques del MINEDU acerca del liderazgo pedagógico del directivo y la educación inclusiva fueron respaldados con las evidencias empíricas. Asimismo, tuvo implicancias prácticas porque el análisis de los resultados permitió un diagnóstico mucho más preciso acerca de la real situación de las variables en estudio en una determinada institución educativa. En cuanto a lo metodológico, se emplearon instrumentos de una fuerte confiabilidad por lo que están a disposición de futuros investigadores.

El objetivo general ha sido determinar la relación entre el liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la Red N° 2 UGEL 03, Lima. De lo que se derivaron cinco objetivos específicos como determinar la relación entre metas, recursos, currículo, desarrollo docente y soporte, y la educación inclusiva.

La hipótesis general fue existe relación significativa entre el liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la Red N° 2 UGEL 03, Lima. De lo que se dedujo cinco hipótesis específicas tales como que existe relación significativa entre metas, recursos, currículo, desarrollo docente y soporte, y la educación inclusiva.

## II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, Tárraga et al. (2020) en Ecuador hallaron que los maestros de mayor edad y sin experiencia con estudiantes educativas especiales (NEE) presentaron una mala actitud en comparación con los de menor edad y con más experiencia. Así mismo, los docentes de instituciones privadas presentaron mejores actitudes a estudiantes con NNE que los de instituciones públicas. Así también, Sotomayor et al. (2020) realizó una investigación que tuvo como objetivo indagar en los significados que los miembros de los equipos directivos otorgan al liderazgo y al liderazgo inclusivo. La metodología se basó en un estudio cualitativo de tipo descriptivo y la muestra estuvo conformada por el director, jefe pedagógico, encargado de convivencia escolar y coordinador del programa de integración de las instituciones, por lo que se aplicó entrevistas. Los resultados muestran que se identifican conceptos de participación y toma colectiva de decisiones.

Por otra parte, González (2018) en Chile siguió una metodología cuantitativa no experimental correlacional. El instrumento utilizado fue el *Teachers Attitudes to Inclusion Scale* a una muestra de 317 profesores de la provincia de Concepción. Los resultados evidenciaron que la edad se relaciona con una mejor actitud hacia la inclusión y que los docentes de la muestra de estudio presentaron una actitud desfavorable para educar en inclusión. Asimismo, Gárate (2017) realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación del Liderazgo directivo en la gestión escolar para el desarrollo de una Escuela Diversa e Inclusiva en los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel, Chile. La metodología se basó en un estudio mixto. Se aplicó como instrumentos una ficha de caracterización a las escuelas, cuestionario de inclusión y test de estilos de liderazgo MLQ; la muestra estuvo conformado por 120 personas, entre maestros y equipo directivo. Los resultados mostraron que el estilo de liderazgo influye directamente en construir una escuela inclusiva, así mismo se identificaron factores que terminan el estilo de liderazgo del personal directivo y elementos e indicadores de exclusión educativa que impide el desarrollo y logro de una escuela inclusiva.

Del mismo modo, De León (2017) desarrolló una investigación de carácter cuantitativo descriptivo, se aplicó cuatro cuestionarios; sociodemográfico, resiliencia docente, percepción de la competencia para atender alumnos con NNE y conocer la percepción de su entorno escolar, a una muestra de 300 docentes. Los principales resultados mostraron que existe relación significativa entre la resiliencia y actitudes del maestro hacia la educación inclusiva, ambas actitudes no se relacionan con la edad de la muestra y el 50 % no demostró un rechazo a la integración de alumnos con NNE. A su vez, Simental (2015) en México impulsó un estudio cualitativo con análisis documental, observacional, y entrevistas a docentes y directivos. Los resultados evidenciaron que prácticas de trabajo colaborativo, motivación, gestión y capacitación del líder directivo fomenta la inclusión educativa. Además, los docentes experimentaron un cambio actitudinal y organización de sus prácticas pedagógicas, no obstante enfatizan en mejorar el logro de los aprendizajes, reformulando la instrucción pedagógica y creando comunidades de aprendizaje como proyecto de transformación social. De forma similar, Fernández y Hernández (2015) realizaron una investigación cualitativa donde se utilizó el análisis documental, entrevistas y grupos de discusión a una muestra de 26 personas. Los resultados mostraron que el liderazgo directivo debe potenciar la inclusión partiendo de los principios, creencias y valores incorporan estrategias para la inclusión, el directivo debe tener una visión del centro como un lugar de justicia social y debe poseer competencias cooperativas, de gestión, organizativas y autonomía curricular.

A nivel nacional, Gutiérrez (2020) en Huaral realizó una investigación cuantitativa de nivel descriptivo, allí los resultados mostraron que los docentes tienen en la dimensión actitud una aceptación hacia la inclusión, por lo que predomina la tal dimensión; no obstante, en las dimensiones afectivas y cognitivas los resultados fueron de baja predominancia. Por su parte, Torres (2020) encontró incidencia del liderazgo directivo en la inclusión educativa en instituciones de Lima norte.

De forma similar, Chacón (2019) realizó una investigación cuantitativa de nivel correlacional-descriptivo; se aplicó dos cuestionarios, para medir ambas variables, a una muestra de 20 docentes. Los principales resultados indicaron

una correlación positiva alta entre la actitud del docente y educación inclusiva con un coeficiente de determinación ( $r= 0,619$ ). Asimismo, Vásquez (2018) realizó una investigación correlacional descriptiva; se aplicó dos cuestionarios a una muestra de 87 docentes, el primer cuestionario permitió conocer la actitud docente y el segundo la educación inclusiva. Los principales resultados mostraron que la actitud del maestro y la educación inclusiva tienen una relación significativa, pero baja con un nivel de 0,005. También la misma relación existe con la dimensión desarrollando políticas educativas y la actitud del maestro. Por su parte, González y Lazo (2017) en Iquitos realizaron una investigación cuantitativo de tipo transversal-correlacional; se aplicó dos cuestionarios, el primero fue una guía de evaluación de prácticas inclusivas y la segunda fue un cuestionario de escala tipo Likert para evaluar la actitud. Se seleccionó una muestra de 93 docentes colegios inclusivos del nivel primaria. Los resultados evidenciaron la relación significativa alta entre la actitud del maestro hacia la inclusión y su práctica pedagógica, con un valor de significancia  $p=0.002$ .

Respecto a las bases teóricas del liderazgo pedagógico, en el contexto escolar los directivos son las personas que formalmente conducen y orientan la dirección en una institución. Es un aspecto importante para lograr la calidad educativa ante los cambios constantes de la sociedad moderna que demanda innovación por parte de individuos con buenas competencias y habilidades.

Según Leithwood y Riehl (2009) el liderazgo pedagógico es la labor que busca movilizar e influenciar a un grupo de persona para lograr las intenciones y metas compartidas, a fin de trabajar articuladamente por el bienestar de la escuela. Para los autores, ejercer el liderazgo implica fomentar las capacidades intelectuales y el acompañamiento individual de sus equipos, promoviendo el desarrollo de habilidades y capacidades para generar expectativas y alto rendimiento que ayude al equipo a alcanzar las expectativas fijadas. En la escuela, los líderes educativos exitosos fomentan en la organización una cultura afectiva que asegure el rendimiento de todos los agentes escolares, esto se puede lograr en base a tres prácticas que se asocian (Abbas et al., 2016; Zachary et al., 2018). La primera práctica busca fortalecer la cultura escolar mediante la divulgación e interiorización de creencias, normas, actitudes y valores que se

comparten a todo el equipo con la finalidad de poseer una cultura escolar sólida (Asiri, 2020). La segunda práctica que debe desarrollar el líder es modificar estructuras organizacionales mediante el uso de recursos tecnológicos, cambio en los procedimientos, calendarización y tareas asignadas para orientar cambios positivos en el proceso de enseñanza. Por último, construir procesos colaborativos permite aumentar el rendimiento de la escuela, por medio de la participación del equipo en decisiones que afectan a todos (Leithwood y Riehl, 2009; Yalcinkaya et al., 2021).

Para Barber y Mourshed (2008) el liderazgo pedagógico es un punto clave en la agenda de países en desarrollo, ya que son países que deben transformar el sistema educativo basándose en la formación, rendimiento docente y liderazgo escolar para aumentar los niveles educativos. En este contexto, desarrollar una buena escuela con los niveles de calidad que se exigen a nivel global implica poseer docentes altamente capacitados, alto desempeño y líderes pedagógicos que puedan tomar decisiones con autonomía, a fin de ejecutar medidas en aras de la comunidad. Así mismo, Bolívar (2010a) manifiesta que el liderazgo es una herramienta de influencia hacia los demás para alcanzar un objetivo común; sin embargo, aclara que ejercer el liderazgo no implica hacerlo con un poder o la autoridad formal. Explica que se debe ejercer un liderazgo de aprendizaje, el cual se entiende como toda acción que realiza el directivo en la organización, previa comunicación que ayuda a un aprendizaje organizacional y docente. Al final, estas acciones deben estar orientadas a mejorar el aprendizaje, la calidad de enseñanza y los resultados que obtienen los alumnos (Srivastava & Shree, 2019; Tamayo et al., 2017).

Horn y Marfán (2010) exponen que se debe tomar en cuenta el nivel de compromiso e involucramiento de las personas en el equipo para lograr los objetivos, ya que debe existir una responsabilidad compartida y, el directivo tiene el rol principal de fomentar tales actitudes. Para ellos es importante que el líder cree un sentido compartido, en el cual los docentes del plantel tomen los objetivos de la institución como propios. Así la convocatoria del líder repercute aun nivel personal y con principios comunes; movilizándolo a la organización para

conseguir el aprendizaje de los alumnos (Ramberg & Watkins, 2020; Robiyansah & Mudjito, 2020).

El liderazgo que se aplica en el ámbito educacional también está influenciado por factores que condicionan el alcance de los objetivos. Para dar sentido a la visión del equipo, la capacidad intelectual del líder es un factor determinante para el entusiasmo del equipo, junto con los conocimientos técnicos y operativos que puedan ser compartidos en forma de estrategias y planes concretos. Se debe sistematizar la capacidad de los líderes, de tal forma que se aprenda a compartir una visión estratégica y un pensamiento sistemático. Si bien es cierto, existen cualidades que ejercen los líderes en la escuela, hay otras características que condicionan su liderazgo como el ambiente de aprendizaje, comunicación, medio de comunicación, personalidad de los seguidores que condicionan las relaciones que se comparte (Anugamini, 2019; Bolívar, 2010b; Hutchinson, 2005).

El líder transformacional se caracteriza por identificar los valores comunes del equipo, su compromiso por lograr los objetivos inspira a los demás a poseer una visión a largo plazo. Además, en su proceso de liderazgo, reconoce sus defectos y puede delegar funciones sin sentirse menos. Esta teoría también considera el líder transaccional, puesto que ambos tipos de liderazgo confluyen para generar cambios en la organización (Nurabadi et al., 2021; Óskarsdóttir et al., 2020). Poseer ambos tipos de liderazgo estimula al equipo a preocuparse por los recursos humanos y técnicos. El líder que aplica ambos tipos de liderazgo desarrolla un liderazgo compartido, identifica las motivaciones y el contexto de la institución para desarrollar su trabajo interior con dinamismo, proponiendo cambios o manteniendo normas que ayuden a mejorar la organización (Coronel et al., 2001; Melim, 2013).

En esta investigación, las dimensiones de la variable Liderazgo pedagógico del directivo fueron: (i) Metas: El liderazgo pedagógico parte del conocimiento profundo del entorno institucional, familiar y social, al igual que de la elección de instrumentos pertinentes de gestión escolar (Bolívar, 2010; Del Valle; 2010; Robinson, 2010); Recursos: El liderazgo pedagógico implica

gestionar el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible (Bolívar, 2010; Del Valle; 2010; Robinson, 2010); Currículo: En cuanto al currículo, el liderazgo pedagógico reconoce como necesidades el cumplimiento de metas, la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes, la mejora continua, la planificación curricular, el uso de estrategias, y la evaluación (Bolívar, 2010; Del Valle; 2010; Robinson, 2010); Desarrollo docente: Consiste en apoyar al docente brindándole oportunidades de formación continua (Bolívar, 2010; Del Valle; 2010; Robinson, 2010); Soporte: El liderazgo pedagógico promueve la resolución de conflictos, además del manejo de situaciones de riesgo (Bolívar, 2010; Del Valle; 2010; Robinson, 2010).

En cuanto a las bases teóricas de la educación inclusiva, el concepto de inclusión educativa va más allá de la preocupación por la inclusión de estudiantes con necesidades educativas, además se ha asociado a problemas como migración, idioma, etnia y situación de pobreza que son factores de exclusión social de los estudiantes. Según Escribano y Martínez (2013) la inclusión educativa tiene dos vertientes teóricas principales, una de ella es la inclusión como un desafío que busca un cambio profundo de la realidad social y previene la exclusión de las personas por ser “diferentes”; la otra es asumirla como una dinámica inclusiva de los procesos formativos del docente (Kazak, 2018; Mutlu et al., 2020). Es fundamental la formación de los docentes para fomentar un cambio de actitudes que favorezca la inclusión en los centros educativos.

La educación inclusiva se puede entender desde diversas perspectivas. Puede ser una educación que no rehúye la atención a las discapacidades y a las necesidades educativas especiales; así mismo puede ser una educación orientada a todos los grupos vulnerables; o se puede entender inclusión como la “educación para todos”, entre otras formas de entenderla (Sevilla et al., 2017). Es un reto para todos los estados y gobiernos cómo implementar una educación donde todos los estudiantes reciban una educación universal y de calidad para niños, niñas, jóvenes y adultos.

Sevilla et al. (2017) afirmaron que la diversidad es una característica presente en todos los grupos humanos; hay diferentes formas de pensar, actuar y sentir de acuerdo a cada individuo; pero esta diversidad se observa con más claridad en las aulas de los diferentes ciclos educativos; es una diversidad referente a lo cognitivo y conductas, y no sólo a la discapacidad física, intelectual o sensorial. Según Escribano y Martínez (2013) toda persona es diversa por sus características personales, culturales, de género, étnicas, raciales entre otras; esta diversidad tiene implicancias para la sociedad y la educación. Por ello, la inclusión es una respuesta positiva a la diversidad humana, desde el marco de los derechos según la igualdad de oportunidades. Esta diversidad en el aula se hace necesaria atenderla con la preparación de docentes y con los conocimientos necesarios para una educación inclusiva, desde una política educativa que incluya esta diversidad del estudiante. Es un error tratar de homogeneizar el currículo, estandarizar las programaciones y métodos curriculares elaborándose programas educativos de atención segregada de los alumnos. Según Echeita (2016) “ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículo preescrito; sino que es el currículo, el que debe adaptarse o diversificar en función de las necesidades individuales de cada alumno” (p. 86).

El cambio y las innovaciones educativas pasan por un proceso de iniciación, implementación y consolidación. Para llegar a la última fase, se debería romper con concepciones o escuelas tradicionales para dar paso a una nueva práctica educativa y docentes que realmente apliquen los principios de la educación inclusiva (Essex, 2020; Makoelle et al., 2020). En este nuevo modelo educativo hay dos posturas antagónicas que están presente en las escuelas, una de ellas la homogeneidad, en la cual se realizan categorizaciones o composiciones uniformes, estudiantes normales y estudiantes diversos, estudiantes con NEE y estudiantes migrantes; con este principio lo que se reproduce en una escuela son prácticas segregadoras o discriminatorias. La otra perspectiva sería la heterogeneidad, esta acepta la diversidad de todas las personas sin cambiar ni igualar sus características, más bien adecua el contexto y busca desarrollar estrategias que respondan a la diversidad. Puesto que se

reconoce la diversidad de todos los estudiantes, se trata de potenciar el aprendizaje de todos, respetando sus características individuales (Andriana & David, 2020; Muntaner et al., 2016).

El docente, ante el desconocimiento de qué camino seguir, toma la actitud de mezclar una educación tradicional con actitudes equitativas e inclusivas para fomentar una cierta atención a la diversidad. Empero, en la práctica se sigue con la misma metodología o práctica docente formando grupos de favorecidos y grupos excluidos de toda enseñanza. Naraian y Lee (2017) en su propuesta educativa desarrollaron los principios de la enseñanza inclusiva para la práctica docente, uno de estos principios dice: “Aunque enseñar para la inclusión requiere un liderazgo escolar y una cultura escolar de apoyo, los maestros toman decisiones estratégicas para fomentar prácticas inclusivas dentro del aula” (p. 7). Es decir, el docente es el principal impulsor de una educación inclusiva desde su práctica en el aula, es quien asume la responsabilidad de ser un agente activo y promotor de este enfoque de la enseñanza. Ha sido Muntaner et al. (2016) quien explicó que las prácticas inclusivas deben tener los siguientes indicadores: (i) entender la diversidad como algo natural entre las personas; la práctica inclusiva acepta las características de todos los estudiantes de forma positiva, (ii) la diversidad conduce a atender las condiciones y oportunidades que se le ofrece al estudiante, adaptar el entorno para optimizar su aprendizaje según sus capacidades personales, (iii) las prácticas inclusivas se fundamentan en grupos heterogéneos, que buscan garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, (iv) por último, las prácticas inclusivas tienen tres elementos importantes: garantizan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Etherington (2017) menciona que, a veces, los educadores no tienen clara su función educativa; les resulta difícil sostener las prácticas inclusivas, en consecuencia, dejan de intentarlo. Esta deficiencia en la enseñanza del profesorado se relaciona con actitudes y creencias arraigadas sobre las diferencias humanas. Otra dificultad presentada en la preparación docente sobre la inclusión educativa, es desarrollar un curso segregado de todo el plan de estudio regular del centro de formación. Aún se piensa que el tema de educación

inclusiva es para especialistas. Por ello, todavía hay que reformar mucho en la formación docente para que cambie la actitud frente a la diversidad e inclusión (Andriana & David, 2020; Forlin, 2010). Por lo tanto, es necesario contar con el apoyo de docentes con conocimientos, habilidades y competencias adecuadas y una actitud positiva para que se realice un cambio de paradigma. “La formación del profesorado en preparación para la inclusión es, por ello, reconocida como un factor crítico para abordar actitudes y promover un mayor compromiso con la inclusión” ((Amy et al., 2018; Crisol et al., 2020; Du Plesis & McDonagh, 2020). Por otro lado, el incremento del contacto social con niños y jóvenes con NEE durante la formación docente, ha dado como resultado una actitud más positiva hacia la inclusión y un mayor compromiso con este movimiento inclusivo.

Por lo tanto, es una responsabilidad de los docentes tener una actitud de apertura y acogida para los estudiantes con NEE, además de todos los estudiantes que se encuentran a cargo de un salón de clases, buscando la heterogeneidad en la diversidad de la enseñanza. Al respecto Gajewski (2017) dice “la implementación de experiencias de aprendizaje significativas y oportunidades para todos los estudiantes recae en los maestros de clase” (p. 5). El compromiso de los docentes sería mantener los principios éticos, manteniendo los principios de equidad, fomentando el respeto, la inclusión y la participación activa.

En esta investigación, las dimensiones de la variable Actitud del docente frente a la educación inclusiva fueron: (i) Sociedad: Conjunto de personas que, al interactuar por razones económicas, políticas y culturales, establecen una convivencia lo más armoniosa posible (Booth y Ainscow, 2015); Inclusión: Es la respuesta de la sociedad ante la diversidad cultural presente en las familias y en las aulas de las instituciones educativas (Booth y Ainscow, 2015); Derechos humanos: Son las normas que protegen la dignidad y la integridad de todos los seres humanos y que comprenden, sobre todo, el derecho a la vida y salud, recreación, educación, y vivienda (Booth y Ainscow, 2015)

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

El tipo de investigación fue básica, ya que el propósito es incrementar el conocimiento teórico acerca de la relación entre dos variables (Concytec, 2018). En ese sentido, su finalidad es la obtención de mayor información con la que se construya gradualmente un sistema de conocimientos que se añada al ya existente (Carrasco, 2019).

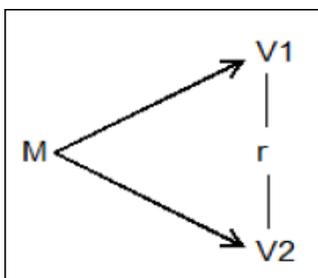
El método ha sido hipotético-deductivo, dado que el punto inicial del proceso fue la observación del problema, al igual que la formulación de una hipótesis. Precisamente la recolección de los datos, el estudio de los datos obtenidos y la inferencia de las conclusiones responde a una lógica deductiva. Tal y como lo sostienen Hernández y Mendoza (2018) este es el método por antonomasia de la investigación científica desde el auge de la filosofía empírica en el siglo XVI.

El enfoque del estudio fue cuantitativo, puesto que las evidencias estadísticas le darán respaldo a las hipótesis, como también podría ocurrir que la cuestionen. Siguiendo a Rodríguez (2011) el enfoque de un trabajo de investigación orienta la recolección y el procesamiento de datos, al igual que las acciones metodológicas que permitan afirmar la veracidad o falsedad de las hipótesis.

El nivel o alcance ha sido correlacional. Esto se debe a que el fin es hallar la relación entre dos variables como Liderazgo pedagógico y la Actitud del docente frente a la inclusión educativa. Se trata de aportar evidencias al respecto, constatarla, pero sin establecer una causalidad (Fiallo et al., 2016).

El diseño fue no experimental de corte transversal. Se le denomina así porque las variables objeto de estudio no fueron manipuladas y menos aún se intentó reproducir sus manifestaciones en un laboratorio, la autora solo se limitó a medirlas en su estado natural o cotidiano (Baena, 2017). Su corte ha sido

transversal, ya que la recolección de datos solo se realizó en un momento único y en un solo lugar.



En dónde:

M : docentes de una institución educativa

V1 : Liderazgo pedagógico del directivo

V2 : Actitud del docente frente a la educación inclusiva

R : correlación entre variables

### 3.2 Variables y operacionalización

Variable relacional 1: Liderazgo pedagógico del directivo

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

Escala de medición: Ordinal tipo Likert

### 3.3 Población, muestra y muestreo

#### Población

Se trabajó con una población de 63 docentes de una institución educativa. Cada uno de los integrantes de esta población podrá ser elegido para integrar la muestra y brindar información acerca de sus percepciones en torno a las variables estudiadas. Bernal (2015) define a la población como el universo total de elementos con ciertas características en común.

## **Muestra**

La muestra de tipo censal estuvo compuesta por 63 docentes de la Red N° 2 UGEL 03. Siguiendo a Rodríguez (2011), la muestra es un subgrupo representativo de la población de tal manera que los resultados del estudio puedan ser generalizados al resto de la población. En ese sentido, es pertinente exponer los criterios de inclusión y exclusión.

## **Muestreo**

El muestreo ha sido de tipo no probabilístico, dado que los elementos son escogidos de acuerdo al criterio del investigador (Arias, 2012; Otzen y Manterola, 2017).

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica para la investigación de campo fue la encuesta, por su manejo asequible y también porque permite registrar una gran cantidad de información sin que el operario deba ser un experto o un especialista en la materia (Hernández et al., 2014). Gracias a la encuesta fue posible recabar la opinión que ofrece cada una de las unidades de análisis que constituyen la muestra de estudio.

El instrumento ha sido el cuestionario. El cuestionario es el recurso o material en el que se registra la información recolectada de la muestra, esto ocurre a modo de respuestas a las preguntas que cada encuestado proporciona a las interrogantes planteadas por el investigador (Hernández y Mendoza, 2018).

#### **Ficha técnica N ° 1**

Nombre: Cuestionario para medir liderazgo pedagógico

Autora: Vilma Rodríguez Córdova (Maestría UCV, 2020)

Objetivo: Medir percepción de docentes respecto al liderazgo pedagógico

Lugar de aplicación: Red N° 2 UGEL 03, Lima 2021.

Forma de aplicación: virtual mediante la herramienta Google Forms

Descripción del instrumento: Consta de cuatro dimensiones (metas, recursos, currículo, desarrollo docente, soporte) y un total de 24 ítems.

Escala de medición: ordinal en base a niveles de respuesta tales como Nunca= 0, Rara vez= 1, Algunas veces= 2, Casi siempre= 3, Siempre= 4.

### **Ficha técnica N ° 2**

Nombre: Cuestionario para medir educación inclusiva

Autora: Alfredo León Nivelá (Maestría UCV, 2019)

Objetivo: Medir actitudes del docente frente a la educación inclusiva

Lugar de aplicación: Red N° 2 UGEL 03, Lima 2021.

Forma de aplicación: virtual mediante la herramienta Google Forms

Descripción del instrumento: Consta de cuatro dimensiones (sociedad, inclusión, derechos humanos) y un total de 18 ítems.

Escala de medición: ordinal en base a niveles de respuesta tales como Deficiente, Regular, Bueno.

La validez de contenido se verificó mediante la apreciación de tres expertos informantes (Arias, 2012; Hernández et al, 2014) tal y como se aprecia en:

#### **Tabla 1**

*Juicio de expertos informantes*

Expertos	Grado académico	Calificación
Vega Vilca, Carlos	Doctor	Aplicable
Bellido García, Roberto	Magíster	Aplicable
Rejas Borjas, Luis Gerardo	Magíster	Aplicable

La confiabilidad equivale a la consistencia interna (Hernández et al, 2014) como se observa en:

**Tabla 2***Estadísticas de fiabilidad*

Cuestionario	N° de elementos	Alfa de Cronbach
Liderazgo pedagógico del directivo	24	0,948
Actitud frente a educación inclusiva	18	0,848

### **3.5 Procedimientos**

La recolección de datos requiere de autorización de las autoridades competentes. Por ese motivo, la primera acción a ser realizada fue el envío de una solicitud a quien corresponda. Una vez que se logre la autorización, se compartirá el enlace web de cada instrumento gracias a la versatilidad de Google Forms, luego esta data fue procesada con el SPSS v25.

### **3.6 Método de análisis de datos**

Dado que se trata de un estudio cuantitativo se obtuvo medidas de tendencia central y la prueba de hipótesis (Guevara, 2016).

### **3.7 Aspectos éticos**

Se siguió de modo estricto principios éticos tales como la beneficencia (procurar el bienestar colectivo), no maleficencia (ningún participante en la investigación debería ser lastimado), autonomía (libre participación) y justicia (trato equitativo para los participantes). Dichos principios están recogidos en el Código de Ética de la Universidad César Vallejo (2017).

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Resumen descriptivo

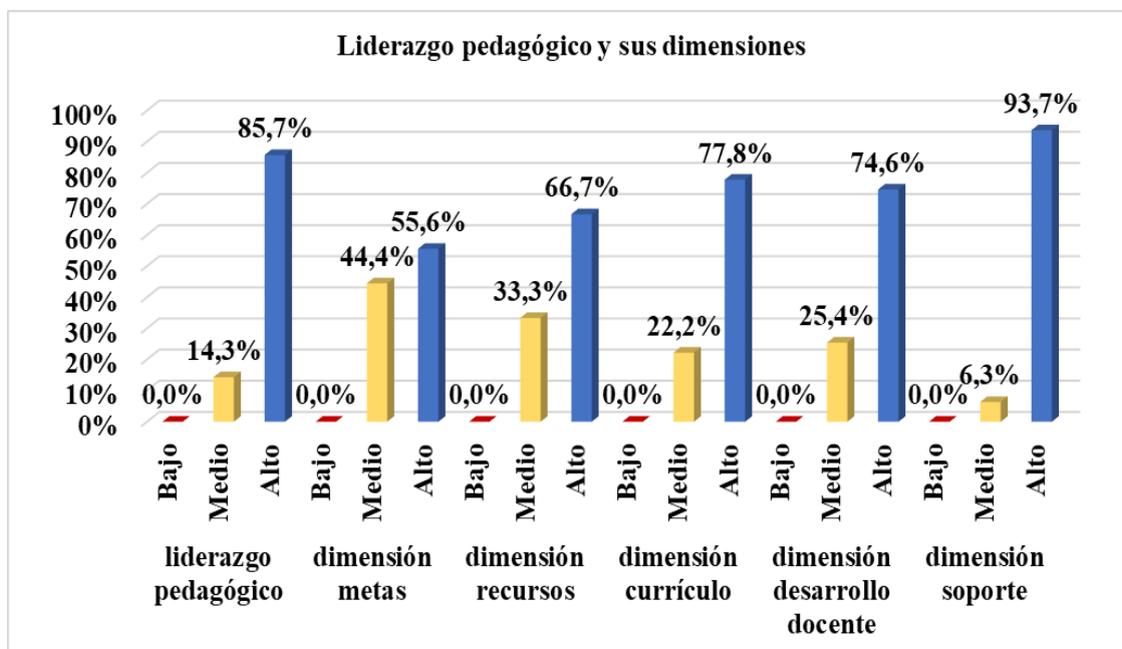
**Tabla 3**

*Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable liderazgo pedagógico y sus dimensiones.*

Variable y dimensiones	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
liderazgo pedagógico	Alto	54	85,7%
	Medio	9	14,3%
	Bajo	0	0,0%
	Total	63	100,0%
dimensión metas	Alto	35	55,6%
	Medio	28	44,4%
	Bajo	0	0,0%
	Total	63	100,0%
dimensión recursos	Alto	42	66,7%
	Medio	21	33,3%
	Bajo	0	0,0%
	Total	63	100,0%
dimensión currículo	Alto	49	77,8%
	Medio	14	22,2%
	Bajo	0	0,0%
	Total	63	100,0%
dimensión desarrollo docente	Alto	47	74,6%
	Medio	16	25,4%
	Bajo	0	0,0%
	Total	63	100,0%
dimensión soporte	Alto	59	93,7%
	Medio	4	6,3%
	Bajo	0	0,0%
	Total	63	100,0%

**Figura 1**

*Distribución porcentual de la variable liderazgo pedagógico y sus dimensiones*



En la tabla 3 se evidencia que, en el cuestionario de liderazgo pedagógico, sobre una muestra de 63 docentes representada por el 100 %, predominó el nivel alto con 85,7%. En la dimensión metas predominó el nivel alto con 55,6%. También en la dimensión recursos predominó el nivel alto con 66,7%. Asimismo, en la dimensión currículo predominó el nivel alto con 77,8%. Asimismo, en la dimensión desarrollo docente predominó el nivel alto con 74,6%. También en la dimensión soporte predominó el nivel alto con 93,87%.

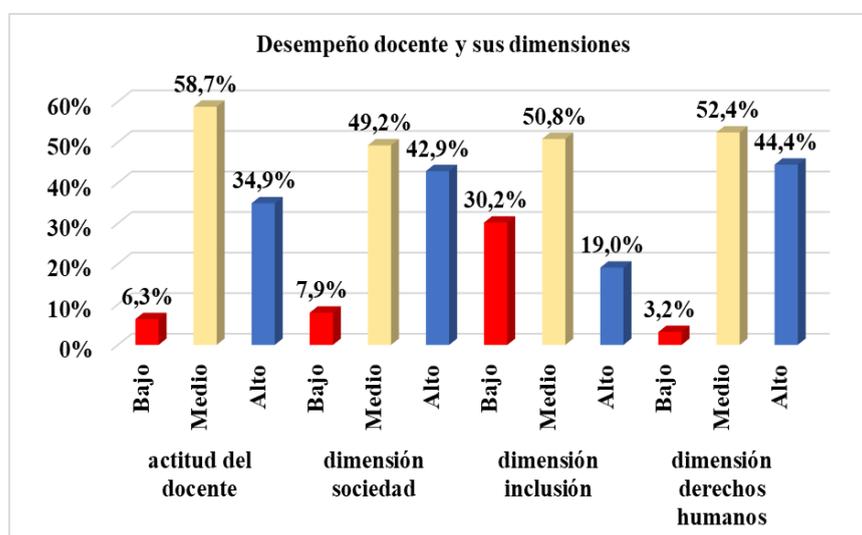
**Tabla 4**

*Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable actitud del docente frente a la educación inclusiva y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
actitud del docente	Alto	4	34,9%
	Medio	37	58,7%
	Bajo	22	6,3%
	Total	63	100,0%
dimensión sociedad	Alto	27	42,9%
	Medio	31	49,2%
	Bajo	5	7,9%
	Total	63	100,0%
dimensión inclusión	Alto	12	19,0%
	Medio	32	50,8%
	Bajo	19	30,2%
	Total	63	100,0%
dimensión derechos humanos	Alto	28	44,4%
	Medio	33	52,4%
	Bajo	2	3,2%
	Total	63	100,0%

**Figura 2**

*Distribución porcentual de la variable actitud del docente frente a la educación inclusiva y sus dimensiones*



En la tabla 4 se evidencia que, en el cuestionario de actitud docente, sobre una muestra de 63 docentes representada por el 100 %, predominó el nivel medio

con 58,7%. En la dimensión sociedad predominó el nivel medio con 49,2%. También en la dimensión inclusión predominó el nivel medio con 50,8%. Asimismo, en los derechos humanos predominó el nivel medio con 52,4%.

#### 4.2 Evaluación de normalidad de datos

**Tabla 5**

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (n>50)*

Variables y dimensiones	Estadístico	gl	Sig.
Actitud del docente frente a la educación inclusiva	,112	63	,049
Liderazgo pedagógico del directivo	,088	63	,200 <sup>*</sup>
Dimensión metas	,134	63	,007
Dimensión recursos	,183	63	,000
Dimensión currículo	,107	63	,069
Dimensión desarrollo docente	,212	63	,000
Dimensión soporte	,214	63	,000

En la tabla 5 se evidencia que la variable Actitud del docente frente a la educación inclusiva los datos no tienen normalidad y Liderazgo pedagógico del directivo los datos tienen normalidad. Por lo tanto, como uno de ellos no tiene normalidad, se concluye que para relacionar dos variables se utilizará la prueba de Spearman.

#### 4.3 Proceso de prueba de hipótesis

**Tabla 6**

*Prueba de correlación de las variables liderazgo pedagógico del directivo y actitud del docente*

		Actitud del docente
Liderazgo pedagógico	Correlación de Spearman	,442 <sup>**</sup>
	Sig. (bilateral)	,000
	N	63

<sup>\*\*</sup> La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva moderada ( $r_s = ,442$ ) y significativa ( $p_{\text{valor}} = 0,000 < 0,05$ ).

### Hipótesis específica 1

**Tabla 7**

*Prueba de correlación de las variables dimensión metas y actitud del docente*

		Actitud del docente
Dimensión metas	Correlación de Spearman	,280*
	Sig. (bilateral)	,040
	N	63

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva baja ( $r_s=,280$ ) y significativa ( $p\_valor = 0,040 < 0,050$ ).

### Hipótesis específica 2

**Tabla 8**

*Prueba de correlación de las variables dimensión recursos y actitud del docente.*

		Actitud del docente
Dimensión recursos	Correlación de Spearman	,340**
	Sig. (bilateral)	,006
	N	63

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva baja ( $r_s=,340$ ) y significativa ( $p\_valor = 0,006 < 0,050$ ).

### Hipótesis específica 3

**Tabla 9**

*Prueba de correlación de las variables dimensión currículo y actitud del docente.*

		Actitud del docente
Dimensión currículo	Correlación de Spearman	,456**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	63

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva moderada ( $r_s=,456$ ) y significativa ( $p\_valor = 0,000 < 0,050$ ).

#### Hipótesis específica 4

**Tabla 10**

*Prueba de correlación de las variables dimensión desarrollo docente y actitud del docente*

		Actitud del docente
Dimensión desarrollo docente	Correlación de Spearman	,295*
	Sig. (bilateral)	,019
	N	63

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva baja ( $r_s=,295$ ) y significativa ( $p\_valor = 0,019 < 0,050$ ).

#### Hipótesis específica 5

**Tabla 11**

*Prueba de correlación de las variables dimensión soporte y actitud del docente*

		Actitud del docente
Dimensión desarrollo docente	Correlación de Spearman	,374**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	63

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva baja ( $r_s=,374$ ) y significativa ( $p\_valor = 0,002 < 0,050$ ).

## V. DISCUSIÓN

El trabajo de investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva, según los datos estadísticos se evidencia que el liderazgo pedagógico tiene un 85,7%, es decir un nivel alto, y predominó la dimensión metas con un 55,6%; en cuanto a la actitud docente frente a la educación inclusiva predominó un nivel medio con 58,0%, siendo representativa la dimensión sociedad con un 49,2%, es decir un nivel medio.

Estos resultados demuestran en cuanto a la actitud docente hay un porcentaje significativo que sí muestran una buena actitud frente a la educación inclusiva, esta se relaciona con el trabajo desarrollado por Tárraga et al. (2020), quien en su estudio determinó que los maestros de menor edad y con más experiencias tienen mejores actitudes hacia la inclusión educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales NNE. Por lo tanto, la formación académica de los futuros docentes desde las aulas universitarias favorecerá a una mejor educación inclusiva en los centros educativos.

Según la hipótesis general, existe relación significativa entre ambas variables, de acuerdo con el capítulo IV esto efectivamente es así. Este resultado se relaciona con la investigación realizada por Gárate (2017) quien concluyó que el estilo de liderazgo directivo influye directamente en la construcción de una escuela inclusiva. Para este propósito se necesita hacer cambios en los paradigmas y en los programas educativos para una transformación hacia una educación inclusiva, puesto que la educación es un derecho universal para todos. Según Escribano y Martínez (2013) coinciden con este planteamiento, explica que la inclusión es un desafío que busca un cambio profundo de la realidad social y que será posible con los cambios de enseñanza en la formación docente para hacer posible una institución educativa con principios inclusivos.

Según la hipótesis específica 1, existe relación significativa entre metas y la actitud del docente. Gárate (2017) en su trabajo sobre liderazgo educativo y educación inclusiva, concluye diciendo que “es un reto para todos los estados y gobiernos cómo implementar una educación donde todos los estudiantes reciban

una educación universal y de calidad”. Este nuevo siglo plantea una nueva gestión escolar que busque una nueva visión educativa hacia una educación inclusiva, es decir “una educación para todos” (Sevilla et al., 2017). Por lo tanto los docentes deben estar preparados pedagógicamente, con un conocimiento profundo sobre la diversidad que existe en un aula y así desarrollar una educación inclusiva que va más allá de considerar sólo a los estudiantes con NEE, sino de convivir con todos aquellos estudiantes que han sido excluidos y marginados del derecho a la educación (Rojas et al. 2018).

Según la hipótesis específica 2, se concluyó que existe relación significativa entre la dimensión recursos y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Un nuevo liderazgo directivo proactivo, creativo y dinámico es fundamental para la organización de la institución educativa, para implementar un desarrollo curricular desde una innovación educativa inclusiva; según Fernández y Hernández (2013), afirma que el liderazgo directivo inclusivo, se debe potenciar con principios, creencias y valores por ello se debe establecer estrategias y recursos educativos que favorezca a una buena gestión escolar. Este proceso de innovación necesita de una implementación y consolidación de las metas inclusivas propuestas en el centro educativo. Entre las competencias para un liderazgo que desarrolle buenas prácticas inclusivas, se encuentra la gestión de grupos de un trabajo en equipo con todos los miembros de la institución y gestionar las estructuras organizativas; para lo cual es necesario recursos adecuados para fomentar la diversidad y mejorar la actitud del docente para una educación inclusiva. Esta gestión de recursos debe estar orientado a cumplir con las metas de aprendizaje con un enfoque de resultados (Robinson, 2010).

Según la hipótesis específica 3, existe relación significativa entre la dimensión currículo y la actitud del docente. En el estudio de Gonzáles y Lazo (2017) se llega a la conclusión que las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula se vinculan a una actitud positiva del docente en escuelas inclusivas. A pesar de que existe una buena actitud del docente, no es suficiente; según Etherington (2017) menciona que, a veces, los educadores no tienen clara su función educativa; les resulta difícil sostener las prácticas inclusivas, en

consecuencia dejan de intentarlo. En este sentido se comete el error de homogeneizar el currículo y estandarizar la programación curricular, buscando programas educativos que segregan a los estudiantes. Es un error tratar de homogeneizar el currículo, estandarizar las programaciones y métodos curriculares elaborándose programas educativos de atención segregada de los alumnos. Según Echeita (2016) “ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículo preescrito; sino que es el currículo, el que debe adaptarse o diversificar en función de las necesidades individuales de cada alumno” (p. 86). En el trabajo desarrollado por Simental (2015), afirma que los docentes han experimentado cambios en el proceso de planeación al elaborar adecuaciones curriculares, los planteamientos que se le dan al niño con discapacidad son más sencillos y de acuerdo a su capacidad.

Según la hipótesis específica 4, se concluyó que existe relación significativa entre desarrollo docente y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Estos resultados se vincula con el trabajo desarrollado por De León (2017), en su trabajo analizó los factores que contribuyen a las diferentes actitudes del docente hacia la inclusión de los estudiantes con NEE en programas educativos ordinarios, concluyendo que la resiliencia tuvo un relación significativa que contribuye a la aceptación del maestro hacia la inclusión. Además en el estudio se refiere que los docentes si han recibido formación sobre la atención a estudiantes con NEE, lo cual mejoran sus capacidades metodológicas para desarrollar un currículo inclusivo. Se puede inferir que en los últimos años ha habido un mayor número de programas de formación profesional para la atención de la diversidad de los estudiantes y prácticas inclusivas, esto contribuye a que los nuevos profesionales de la educación ya han adquirido competencias educativas sobre inclusión social. Así mismo, el estudio de Simental (2015) determina que las prácticas de trabajo colaborativo, motivación, gestión y capacitación del líder directivo y de los docentes fomenta la inclusión educativa. Esto permite que los docentes experimenten cambios en su actitud y organización de sus prácticas pedagógicas, mejorando los logros de aprendizajes de todos los estudiantes. Simental (2015) en su investigación explica que los docentes utilizan los estilos

de aprendizajes de los estudiantes para una adecuación de los aprendizajes según las necesidades educativas del aula, por lo tanto hay una actitud de aceptación a la diversidad de los estudiantes en el desarrollo de la práctica pedagógica. Según Muntaner et al. (2016) las prácticas inclusivas se fundamenta en grupos heterogéneos, éstos buscan garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

De acuerdo con la hipótesis específica 5, existe relación significativa entre la dimensión soporte y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. En el trabajo de Vásquez (2018) ha determinado que en los docentes si hay una aceptación favorable y una buena actitud positiva hacia la educación inclusiva, además que el diseño de las políticas educativas se vincula con la actitud del maestro para diseñar nuevas estrategias en su práctica docente en beneficio de todos los estudiantes. Según estas conclusiones hay una buena disposición del docente por desarrollar actitudes positivas frente a una educación inclusiva, pero según Forlin (2010) todavía hay que reformar mucho en la formación docente, para que cambie la actitud frente a la diversidad e inclusión. Una tarea por desarrollar ante la diversidad de los estudiantes es crear un clima positivo para la convivencia entre todos, por ello el docente juega un papel fundamental como formador de prácticas inclusivas (Robinson, 2010).

## VI. CONCLUSIONES

**Primera.** Se concluye que hay una correlación positiva y moderada entre el liderazgo pedagógico del directivo y la actitud del docente, es decir, hay una actitud positiva del docente y un buen liderazgo directivo para desarrollar una gestión que contribuya una educación inclusiva para todos.

**Segunda.** Se concluye que existe una correlación positiva baja y significativa entre la dimensión metas y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Por ello la gestión educativa escolar se propone una nueva visión educativa hacia una educación inclusiva, por ello los docentes deben estar preparados para conseguir las metas de la institución educativa.

**Tercera.** Se concluye que hay una correlación positiva baja y significativa entre la dimensión recursos y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Por lo tanto el liderazgo directivo inclusivo, busca implementar estrategias y recursos para fomentar un ambiente inclusivo, que refuerce la actitud positiva del docente hacia la inclusión.

**Cuarta.** Se concluye que hay una correlación positiva moderada y significativa entre la dimensión currículo y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Por lo tanto los docentes inclusivos diversifican el currículo de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes para mejorar los logros de aprendizajes de todos los estudiantes.

**Quinta.** Se concluye que hay una correlación positiva baja y significativa entre la dimensión desarrollo docente y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Por consiguiente los docentes han recibido una formación inicial sobre la atención a estudiantes con NEE, lo cual mejoran sus capacidades metodológicas para desarrollar un currículo inclusivo. Esta preparación se continúa con estudios de

Especialización lo cual favorece a fortalecer la capacidad y la actitud del docente inclusivo.

**Sexta.** Se concluye que existe una correlación positiva baja y significativa entre la dimensión soporte y la actitud del docente frente a la educación inclusiva. Por ello, el docente crea relaciones empáticas en su centro educativa que ayuda a crear comunidades inclusivas entre los miembros de la institución educativa.

## VII. RECOMENDACIONES

- Primera.** Se recomienda que desde la gestión educativa en las instituciones educativas, y con la participación de los docentes, desarrollar planes de mejora para la creación de una Cultura inclusiva, en el cual se sientan comprometidos toda la comunidad educativa, garantizando los logros de aprendizaje para todos los estudiantes, sin exclusión.
- Segunda.** Se propone insertar en los proyectos curriculares de las escuelas, una visión y misión inclusiva, con la finalidad de implementar una educación de calidad que responda a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Tercera.** Crear espacios de enseñanza dentro y fuera de las instituciones educativas con sus recursos propios que propicie el fortalecimiento de una educación inclusiva con la participación activa de los docentes.
- Cuarta.** Se recomienda diversificar el currículo teniendo en cuenta los enfoques Transversales sobre educación inclusiva y así mejorar las prácticas pedagógicas y actitudes de los docentes frente a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, permitiendo la óptima inclusión al sistema educativo regular.
- Quinta.** Desarrollar programas de capacitación y especialización para las instituciones educativas en temas de diversidad e inclusión educativa que ayuden a mejorar las actitudes de los docentes para una educación para todos.
- Sexta.** Fortalecer las relaciones emocionales entre los docentes de las Instituciones educativas, para una buena actitud empática dentro y fuera del aula, lo cual contribuya al fortalecimiento de sus aprendizajes dentro de un ambiente inclusivo y buscar una mejor socialización inclusiva entre todos los miembros de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Abbas, F, Zafar, A. y Naz, T. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52. <https://bit.ly/3gyXbEI>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. <https://bit.ly/2WnILj0>
- Al-Shammari, Z., Faulkner, P. y Forlin, C. (2019). Theories-Based Inclusive Education Practice. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414. <https://eric.ed.gov/?q=inclusive+education+&id=EJ1282639>
- Andriana, E. y David, E. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- Angenscheidt L., y Navarrete I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Anugamini, S. (2019). Development of inclusive education theoretical model: Role of authentic leadership academic optimism and art-based pedagogies. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1271-1290. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-02-2019-0063/full/html>
- Amy, R., Benjamin, M., Galvin, L., Shore, K. y Beth, G. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2). 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>.
- Arias, G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª Ed.). Editorial Episteme.

- Asiri, A. (2020). Teacher's perceptions of educational administrators support for inclusive education. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 112-120. <https://eric.ed.gov/?q=inclusive+education+&pg=2&id=EJ1276524>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. (3ª Ed.). Grupo Editorial Patria. <https://bit.ly/38woknk>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Editorial San Marino.
- Bernal, C. (2015). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). Pearson Educación.
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2- fulltext-112>
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Booth, T.; y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos.
- Chacón, B. (2019). *Relación entre las actitudes docentes y la educación inclusiva en docentes de la institución educativa 40123 San Juan Bautista del distrito de Characato - Arequipa 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8544>
- Commission, E. (2018). Council Recommendation on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching.

<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-23-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>

Concytec (2018, 4 de julio). Ley que modifica diversos artículos de la Ley 28303, ley marco de ciencia, tecnología e innovación tecnológica; y de la ley 28613, ley del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec). Diario oficial El Peruano. <https://bit.ly/3myasAU>

Coronel, J.; Moreno, E.; y Padilla, T. (2001). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168. <https://bit.ly/3mwEip7>

Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. (2020). Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire “Inclusive Leadership in Schools” (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability*, 12, 5375-5380. <https://doi.org/10.3390/su12135375>

De León, J. (2017). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://bit.ly/3pf7KOo>

Del Valle, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.

Du Plessis, A. y McDonagh, K. (2020). The out-of-field phenomenon and leadership for wellbeing: Understanding concerns for teachers, students and education partnerships. *International Journal of Educational Research*, 106, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101724>.

Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 2-8. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?sequence](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence)

- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G.; y Serrano, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Essex, J. (2020). Towards truly inclusive science education: a case study of successful curriculum innovation in a special school. *Support for Learning*, 35(4), 542-548.
- Etherington, M. (Ed.). (2017). *What teachers need to know: Topics in diversity and inclusion*. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Fernández, M., y Hernández, A. (2015). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <https://bit.ly/38ac7E3>
- Fiallo, J.; Cerezal, J.; & Huaranga, O. (2016). *Métodos científicos de la investigación pedagógica*. Colectivo Pedagógico Escuela Abierta.
- Florian L. & Camedda D. (2020) Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://bit.ly/3jdPBRd>
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Gajewski, A. & Forlin, Ch. (2017). Conceptualizing Professional Ethics in Inclusive Education. *Ethics, Equity, and Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 9)*, Emerald Publishing Limited, 1- 21. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009001>
- Garate, F. (2017). *Estilos de liderazgo y nivel de inclusión en los centros educativos de enseñanza básica de la corporación municipal de San Miguel, Santiago*

de Chile [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá].  
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37708>

González, E.; y Lazo, M. (2017). *Actitud hacia la inclusión educativa y práctica pedagógica de docentes en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Iquitos-2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. <https://bit.ly/2OBzMqD>

González, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción]. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis\\_Evaluacion\\_de\\_las\\_actitudes\\_docentes.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf)

Guamán, V., Serrano, O. & Sánchez, X. (2020). La discriminación en los salones de clase. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 191-195. <http://remca.umet.edu.ec/2b1a17a0-74d7-461e-ab5a-0884dab9d0ef>

Guevara, R. (2016). *Metodología de la investigación*. Centrum PUCP.

Gutiérrez, C. (2020). *Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/2Nocfcc>

Guzmán, A.; Valencia, L.; y Puerta, C. (2020). Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas. <https://bit.ly/3jfoJAg>

Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª Ed). McGraw Hill Interamericana. <https://bit.ly/2OnoqXt>

Hernández, R.; & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.

Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

- Hinzen, H., & Schmitt, S. (2016). Agenda 2030. La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. República Federal de Alemania: DVV International. [https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte\\_Bilder\\_und\\_Dokumente/Materialien/IPE/IPE\\_75\\_SPAN\\_web.pdf](https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_SPAN_web.pdf)
- Horn, A.; y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Hutchinson, C. (2005). The Teacher as Leader: Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher-Librarian. *School Libraries in Canada*, 24(1), 73-79. <https://bit.ly/2NuleYq>
- Kazak, E. (2018). School administrators' instructional leadership behaviors, intergenerational atmosphere, and intergenerational learning in schools. *Journal of Intergenerational Relationships*; 16(4), 1-7. <https://bit.ly/2Wrcw2T>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. <https://bit.ly/3pIPPQp>
- Makoelle, Tsediso & Burmistrova, Valeriya. (2020). Funding inclusive education for equity and social justice in South African schools. *South African Journal of Education*, 40(4), 1-9. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v40n4a2037>
- Melim, C. (2013). *Emociones, personalidad y liderazgo* [Tesis de maestría, Universidad de Cádiz].
- Ministerio de Educación del Perú (2010). *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE*. <https://bit.ly/2WgcdYJ>
- Muntaner, J., Rosselló, M. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva/Good practices in inclusive education. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

- Mutlu Uygur, Burak Ayçiçek, Hikmet Doğrul, & Tuğba Yanpar Yelken. (2020). Investigating Stakeholders' Views on Technology Integration: The Role of Educational Leadership for Sustainable Inclusive Education. *Sustainability*, 12, 2-7. <https://doi.org/10.3390/su122410354>
- Naraian, S. & Lee, D. (2017). *Teaching for inclusion: Eight principles for effective and equitable practice*. Teachers College Press.
- Nurabadi, A., Irianto, J., Bafadal, I., Juharyanto, J., Gunawan, I., & Adha, M. (2021). The effect of instructional, transformational and spiritual leadership on elementary school teachers' performance and students' achievements. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 17-31. <https://bit.ly/38a6m9w>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM)*. <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>
- Otzen, T.; y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://bit.ly/3mCmpAR>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders - their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-526.
- Ponce, M.; y Barcia, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-71. <https://bit.ly/3mw8oct>
- Ramberg, J. y Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *Forum for International Research in Education*, 6(1). 85-101. <https://eric.ed.gov/?q=inclusive+education+&id=EJ1241221>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://bit.ly/3yhORP2>

- Robinson, V. M. (2010). *Researching the Impact of Leadership Practices on Student Outcomes: Progress Made and Challenges to Overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong Institute of Education.
- Robiyansah, I. & Mudjito, M. (2020). The Development of Inclusive Education Management Model: Practical Guidelines for Learning in Inclusive School. *Journal of Education and Learning*; 14(1), 80-86. <https://bit.ly/3jfY1Yb>
- Rodríguez, W. (2011). *Guía de investigación científica*. Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Sevilla, D.; Martín, M.; y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 25 84-113. <https://bit.ly/3mCN1q9>
- Simental, M. (2015). El liderazgo directivo y docente como estrategia de inclusión educativa [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622436/02Mia%20Giovan%20Simental%20Aldaba.pdf?sequence=1>
- Srivastava, A. P., & Shree, S. (2019). Development of inclusive education theoretical model: Role of authentic leadership academic optimism and art- based pedagogies. *International Journal of Educational Management*, 33(6).
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., & Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 11(1), 5-15. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Tamayo, M., Rebolledo, J. y Besoain, A. (2017). Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas. *International Journal of Educational Development*, 53, 110-116. <https://bit.ly/3mtvv7D>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G. y Fernández, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46(13). <https://bit.ly/3BedYoa>

- Torres, C. (2020). *Liderazgo directivo en la inclusión educativa en instituciones de la UGEL N°04 de Comas, 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3zgKsNR>
- UNESCO (2018). Global Education Meeting, Brussels Declaration, Document ED-2018/GEM/1. <https://bit.ly/3ycfnJH>
- Universidad César Vallejo (2017, 23 de mayo). Código de Ética. Resolución de Consejo Universitario N° 0126-2017/UCV. <https://bit.ly/2FIF1Ri>
- Vásquez, C. (2018). *Actitud docente y la Educación Inclusiva en docentes del nivel inicial de la Red 20 y 25 la UGEL 04- 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/17583>
- Vera, M. (2020). La educación inclusiva: compromiso de una sociedad. *Educación*, 24(1), 15-23. <https://bit.ly/3sNO8o0>
- Yalçinkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z., Kalkan, Ü., & Sánchez-Santamaría, J. (2021). The Effect of Leadership Styles and Initiative Behaviors of School Principals on Teacher Motivation. *Sustainability*, 13(5), 2711. <https://doi.org/10.3390/su13052711>
- Zachary, Y., Mngo, L. & Agnes, Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*, 14(1). <https://bit.ly/3gwNXbo>

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Liderazgo pedagógico del directivo	Es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las <b>metas</b> compartidas de la escuela, al igual que el uso estratégico de <b>recursos</b> , la enseñanza y el <b>currículo</b> , elevar el nivel del <b>desarrollo docente</b> , implementar un ambiente de <b>soporte</b> (Robinson, 2010).	La variable será medida a través de un cuestionario tipo escala de Likert que comprende sus cinco dimensiones: metas (ítems 1-4), recursos (ítems 5-7), currículo (ítems 8-19), desarrollo docente (ítems 20-22), soporte (ítems ----- 23-24). Asimismo, sus niveles de respuesta son: nunca= 1, rara vez = 1, algunas veces = 2, casi siempre = 3, siempre = 4	<b>METAS:</b> El liderazgo pedagógico parte del conocimiento profundo del <u>entorno</u> institucional, familiar y social, al igual que de la elección de instrumentos pertinentes de <u>gestión escolar</u> (Robinson, 2010)	Entorno Gestión escolar	1, 2, 3, 4	Ordinal
			<b>RECURSOS:</b> El liderazgo pedagógico implica gestionar el uso óptimo de la <u>infraestructura</u> , equipamiento y material educativo disponible. Asimismo, gestionar el uso óptimo de los <u>recursos financieros</u> en beneficios de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados (Robinson, 2010).	Infraestructura Recursos financieros	5, 6, 7	Ordinal
			<b>CURRÍCULO:</b> En cuanto al currículo, el liderazgo pedagógico reconoce como necesidades el <u>cumplimiento de metas</u> , la <u>toma de decisiones</u> institucionales en favor de	Cumplimiento de metas Toma de decisiones Mejora continua Planificación	8, 9, 10 11, 12 13, 14, 15	Ordinal

			la mejora de los aprendizajes, la <u>mejora continua</u> , la <u>planificación curricular</u> , el <u>uso de estrategias</u> , y la <u>evaluación</u> (Robinson, 2010).	Uso de estrategias Evaluación	16, 17 18, 19	
			<b>DESARROLLO DOCENTE:</b> Consiste en apoyar al docente brindándole <u>oportunidades de formación</u> continua de docentes para la mejora de su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje, además de espacios y mecanismos para el <u>trabajo colaborativo</u> y las <u>innovaciones pedagógicas</u> (Robinson, 2010)	Oportunidades de formación Trabajo colaborativo Innovaciones pedagógicas	20 21 22	Ordinal
			<b>SOPORTE:</b> El liderazgo pedagógico promueve la <u>resolución de conflictos</u> , además del desarrollo de estrategias de prevención y <u>manejo de situaciones de riesgo</u> que aseguren la integridad de los miembros de la comunidad educativa (Robinson, 2010)	Resolución de conflictos Manejo del riesgo	23 24	Ordinal
Actitud del docente frente a la educación inclusiva	La educación inclusiva es la oportunidad que la <b>sociedad</b> brinda para integrar a sus miembros con algún tipo de	La variable será medida a través de un cuestionario tipo escala de Likert que comprende	<b>SOCIEDAD:</b> Conjunto de personas que, al <u>interactuar</u> por razones económicas, políticas y	Convivencia Armonía Interacción	1 2, 3 4, 5	Ordinal

	<p>discapacidad, lo que debe darse en un ambiente de <b>inclusión</b> considerando que todos tienen <b>derechos humanos</b> garantizados en medio de una convivencia democrática (Booth &amp; Ainscow, 2015).</p>	<p>sus tres dimensiones: sociedad (ítems 1-5), inclusión (ítems 6-11), (derechos humanos (ítems ----- 12-18). Asimismo, sus niveles de respuesta son: deficiente, regular, bueno</p>	<p>culturales, establecen una <u>convivencia</u> lo más <u>armoniosa</u> posible (Booth &amp; Ainscow, 2015)</p>			Ordinal
			<p><b>INCLUSIÓN:</b> Es la respuesta de la <u>sociedad</u> ante la diversidad cultural presente en las <u>familias</u> y en las aulas de las <u>instituciones educativas</u> (Booth &amp; Ainscow, 2015)</p>	<p>Familia Institución educativa Sociedad</p>	<p>6, 7 8, 9 10, 11</p>	
			<p><b>DERECHOS HUMANOS:</b> Son las normas que protegen la dignidad y la integridad de todos los seres humanos y que comprenden, sobre todo, el derecho a la <u>vida y salud</u>, <u>recreación</u>, <u>educación</u>, y <u>vivienda</u> (Booth &amp; Ainscow, 2015)</p>	<p>Vida y salud Recreación Educación Vivienda</p>	<p>12, 13 13 14, 15 16, 17</p>	

## Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

### **CUESTIONARIO PARA MEDIR EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTIVO**

**Estimado docente:**

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer cómo se desarrolla el quehacer directivo en cuanto al liderazgo pedagógico, a fin de contar con información fidedigna, que permita establecer mejoras que aseguren el aprendizaje de todos los estudiantes, en tal sentido, invocamos seriedad en las respuestas.

#### **Instrucciones**

Lea con atención cada ítem, luego marque con un aspa el casillero

N°	Ítems	Criterios de valoración				
		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
		0	1	2	3	4
1	El director incide en que se tome en cuenta información sobre los rasgos que caracterizan los procesos pedagógicos.					
2	El director impulsa el análisis de la problemática integral de la institución educativa					
3	Se formula de manera consensuada cuáles son los objetivos de la comunidad educativa					
4	El director promueve acciones para que la comunidad educativa comprenda las acciones necesarias para la					

	concreción de objetivos					
5	El director impulsa la solución de las necesidades de infraestructura					
6	Se incluye en la planificación escolar los presupuestos que permitan conseguir las metas de aprendizaje previstas.					
7	Se plantean desde la dirección acciones concretas del uso efectivo del tiempo en la clase, a partir de estrategias consensuadas.					
8	Se promueve desde la dirección una cultura del uso efectivo del tiempo en clase, acompañando a los docentes.					
9	El director facilita el acceso a la información de la IE que permita mejoras en el aprendizaje					
10	El director promueve la generación de información que facilita la toma de decisiones institucionales para mejorar los aprendizajes					
11	El director promueve la reflexión colectiva para consensuar metas que permitan que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje					
12	El director promueve una cultura de mejora continua desde la evaluación del cumplimiento de las metas a través de la revisión de la práctica pedagógica.					
13	El director evidencia que conoce de manera crítica los aprendizajes planteados por el currículo nacional de educación básica					

14	El director promueve acciones para contextualizar los procesos pedagógicos estimulando la investigación.					
15	El director acompaña de modo efectivo el manejo curricular institucional a partir de metas sustentadas en las características de los estudiantes.					
16	El director orienta con sentido crítico a los docentes en relación al desarrollo de su práctica pedagógica en el marco de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes.					
17	El director orienta a los docentes en el uso de estrategias que se sustenten en el desarrollo del pensamiento crítico.					
18	El director promueve una cultura de evaluación de procesos de enseñanza que asegure los logros de los estudiantes					
19	El director orienta a los docentes en el uso de la evaluación formativa para garantizar aprendizajes de calidad de los estudiantes					
20	El director promueve el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes a partir de la identificación de sus necesidades de mejora.					
21	El director promueve regularmente actividades de revisión de la práctica pedagógica desde un arco de trabajo colaborativo.					

22	El director estimula el desarrollo de innovaciones desde la práctica pedagógica de los docentes para sistematizar los resultados.					
23	El director muestra actitud empática para resolver en forma oportuna las situaciones de conflicto que afectan el clima laboral.					
24	El director actúa con criterio frente a situaciones de riesgo para la seguridad de la comunidad educativa.					



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## CUESTIONARIO PARA MEDIR ACTITUD DEL DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### Estimado docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer cómo se desarrollan las actitudes del docente frente a la educación inclusiva, a fin de contar con información fidedigna, que permita establecer mejoras que aseguren el aprendizaje de todos los estudiantes, en tal sentido, invocamos seriedad en las respuestas.

### Instrucciones

Leer con atención cada ítem, luego marque con un aspa en cada casillero

Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

Experiencia laboral: 1 - 5 años ( ), 5 - 10 años ( ) 11 años o más ( )

D	R	B
DEFICIENTE	REGULAR	BUENA

N.º	DIMENSIONES E ÍTEMS	ESCALA DE APRECIACIÓN		
		D	R	B
	<b>SOCIEDAD</b>			
	Convivencia			
1	Existe una adecuada convivencia con los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial en la I.E.			
	Armonía			
2	Existe armonía en la relación con los estudiantes incluidos con necesidades educativas especiales			
3	Se respetan los derechos de los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial			
	Interacción			

4	Es apropiada la interacción con los estudiantes con necesidades educativas especiales			
5	Se involucran a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares			
<b>INCLUSIÓN</b>		D	R	B
Familia				
6	Existe inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del ambiente familiar.			
7	Las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial.			
Institución Educativa				
8	En la institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad.			
9	En la institución educativa existe un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares.			
Sociedad				
10	La sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad.			
11	Existe apertura dentro de la sociedad para las personas con discapacidad			
<b>DERECHOS HUMANOS</b>		D	R	B
Vida y salud				
12	La inclusión educativa mejoraría la vida de las estudiantes con necesidades educativas especiales			
13	Los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna dentro de la institución educativa			
Recreación				
14	Existen lugares adecuados dentro de la institución educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar.			
Educación				
15	Las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de ir a una institución educativa sin ser discriminado.			
16	Las personas con algún tipo de discapacidad asimilan la información de igual forma que los otros estudiantes.			
Vivienda				
17	De acuerdo a su información, las viviendas de los estudiantes con necesidades educativas especiales son adecuadas para que ellos puedan vivir.			

18	Las autoridades educativas deberían gestionar la atención del gobierno para que los estudiantes con necesidades educativas vivan en mejores condiciones.			
----	--	--	--	--

## Anexo 3: Validación y Confiabilidad

### Validación

#### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	El director incide en que se tome en cuenta información sobre los rasgos que caracterizan los procesos pedagógicos.	✓		✓		✓		
2	El director impulsa el análisis de la problemática integral de la institución educativa	✓		✓		✓		
3	Se formula de manera consensuada cuáles son los objetivos de la comunidad educativa	✓		✓		✓		
4	El director promueve acciones para que la comunidad educativa comprenda las acciones necesarias para la concreción de objetivos	✓		✓		✓		
<b>DIMENSIÓN: recursos</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
5	El director impulsa la solución de las necesidades de infraestructura	✓		✓		✓		
6	Se incluye en la planificación escolar los presupuestos que permitan conseguir las metas de aprendizaje previstas.	✓		✓		✓		
7	Se plantean desde la dirección acciones concretas del uso efectivo del tiempo en la clase, a partir de estrategias consensuadas.	✓		✓		✓		
<b>DIMENSIÓN: currículo</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
8	Se promueve desde la dirección una cultura del uso efectivo del tiempo en clase, acompañando a los docentes.	✓		✓		✓		

9	El director facilita el acceso a la información de la IE que permita mejoras en el aprendizaje	✓		✓		✓		
10	El director promueve la generación de información que facilita la toma de decisiones institucionales para mejorar los aprendizajes	✓		✓		✓		
11	El director promueve la reflexión colectiva para consensuar metas que permitan que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje	✓		✓		✓		
12	El director promueve una cultura de mejora continua desde la evaluación del cumplimiento de las metas a través de la revisión de la práctica pedagógica.	✓		✓		✓		
13	El director evidencia que conoce de manera crítica los aprendizajes planteados por el currículo nacional de educación básica	✓		✓		✓		
14	El director promueve acciones para contextualizar los procesos pedagógicos estimulando la investigación.	✓		✓		✓		
15	El director acompaña de modo efectivo el manejo curricular institucional a partir de metas sustentadas en las características de los estudiantes.	✓		✓		✓		
16	El director orienta con sentido crítico a los docentes en relación al desarrollo de su práctica pedagógica en el marco de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes.	✓		✓		✓		
17	El director orienta a los docentes en el uso de estrategias que se sustenten en el desarrollo del pensamiento crítico.	✓		✓		✓		
18	El director promueve una cultura de evaluación de procesos de enseñanza que asegure los logros de los estudiantes	✓		✓		✓		

19	El director orienta a los docentes en el uso de la evaluación formativa para garantizar aprendizajes de calidad de los estudiantes	✓		✓		✓	
<b>DIMENSIÓN: desarrollo docente</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
20	El director promueve el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes a partir de la identificación de sus necesidades de mejora.	✓		✓		✓	
21	El director promueve regularmente actividades de revisión de la práctica pedagógica desde un marco de trabajo colaborativo.	✓		✓		✓	
22	El director estimula el desarrollo de innovaciones desde la práctica pedagógica de los docentes para sistematizar los resultados.	✓		✓		✓	
<b>DIMENSIÓN: soporte</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
23	El director muestra actitud empática para resolver en forma oportuna las situaciones de conflicto que afectan el clima laboral.	✓		✓		✓	
24	El director actúa con criterio frente a situaciones de riesgo para la seguridad de la comunidad educativa.	✓		✓		✓	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem):**

*El instrumento se caracteriza porque tiene suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad*

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:**

*BELLIDO GARCÍA, Roberto Santiago*

**DNI:** 08883139

**Especialidad del validador:** *Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola*

**9 de marzo de 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUDES DEL DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>DIMENSIÓN: sociedad</b>							
1	Existe una adecuada convivencia con los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial en la I.E.	✓		✓		✓		
2	Existe armonía en la relación con los estudiantes incluidos con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
3	Se respetan los derechos de los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial	✓		✓		✓		
4	Es apropiada la interacción con los estudiantes con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
5	Se involucran a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: inclusión</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
6	Existe inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del ambiente familiar.	✓		✓		✓		
7	Las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial.	✓		✓		✓		
8	En la institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad.	✓		✓		✓		

9	En la institución educativa existe un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares.	✓		✓		✓		
10	La sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad.	✓		✓		✓		
11	Existe apertura dentro de la sociedad para las personas con discapacidad	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: derechos humanos</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
12	La inclusión educativa mejoraría la vida de las estudiantes con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
13	Los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna dentro de la institución educativa	✓		✓		✓		
14	Existen lugares adecuados dentro de la institución educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar.	✓		✓		✓		
15	Las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de ir a una institución educativa sin ser discriminado.	✓		✓		✓		
16	Las personas con algún tipo de discapacidad asimilan la información de igual forma que los otros estudiantes.	✓		✓		✓		
17	De acuerdo a su información, las viviendas de los estudiantes con necesidades educativas especiales son adecuadas para que ellos puedan vivir.	✓		✓		✓		
18	Las autoridades educativas deberían gestionar la atención del gobierno para que los estudiantes con necesidades educativas vivan en mejores condiciones.	✓		✓		✓		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem):**

*El instrumento se caracteriza porque tiene suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad*

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:**

*BELLIDO GARCÍA, Roberto Santiago*

**DNI:** 08883139

**Especialidad del validador:** *Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola*

**9 de marzo de 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'R. Bellido García', is written over a horizontal line. The signature is fluid and cursive.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTIVO**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>DIMENSIÓN: metas</b>							
1	El director incide en que se tome en cuenta información sobre los rasgos que caracterizan los procesos pedagógicos.	✓		✓		✓		
2	El director impulsa el análisis de la problemática integral de la institución educativa	✓		✓		✓		
3	Se formula de manera consensuada cuáles son los objetivos de la comunidad educativa	✓		✓		✓		
4	El director promueve acciones para que la comunidad educativa comprenda las acciones necesarias para la concreción de objetivos	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: recursos</b>							
5	El director impulsa la solución de las necesidades de infraestructura	✓		✓		✓		
6	Se incluye en la planificación escolar los presupuestos que permitan conseguir las metas de aprendizaje previstas.	✓		✓		✓		
7	Se plantean desde la dirección acciones concretas del uso efectivo del tiempo en la clase, a partir de estrategias consensuadas.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: currículo</b>							
8	Se promueve desde la dirección una cultura del uso efectivo del tiempo en clase, acompañando a los docentes.	✓		✓		✓		

9	El director facilita el acceso a la información de la IE que permita mejoras en el aprendizaje	✓		✓		✓	
10	El director promueve la generación de información que facilita la toma de decisiones institucionales para mejorar los aprendizajes	✓		✓		✓	
11	El director promueve la reflexión colectiva para consensuar metas que permitan que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje	✓		✓		✓	
12	El director promueve una cultura de mejora continua desde la evaluación del cumplimiento de las metas a través de la revisión de la práctica pedagógica.	✓		✓		✓	
13	El director evidencia que conoce de manera crítica los aprendizajes planteados por el currículo nacional de educación básica	✓		✓		✓	
14	El director promueve acciones para contextualizar los procesos pedagógicos estimulando la investigación.	✓		✓		✓	
15	El director acompaña de modo efectivo el manejo curricular institucional a partir de metas sustentadas en las características de los estudiantes.	✓		✓		✓	
16	El director orienta con sentido crítico a los docentes en relación al desarrollo de su práctica pedagógica en el marco de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes.	✓		✓		✓	
17	El director orienta a los docentes en el uso de estrategias que se sustenten en el desarrollo del pensamiento crítico.	✓		✓		✓	
18	El director promueve una cultura de evaluación de procesos de enseñanza que asegure los logros de los estudiantes	✓		✓		✓	

19	El director orienta a los docentes en el uso de la evaluación formativa para garantizar aprendizajes de calidad de los estudiantes	✓		✓		✓	
	<b>DIMENSIÓN: desarrollo docente</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
20	El director promueve el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes a partir de la identificación de sus necesidades de mejora.	✓		✓		✓	
21	El director promueve regularmente actividades de revisión de la práctica pedagógica desde un marco de trabajo colaborativo.	✓		✓		✓	
22	El director estimula el desarrollo de innovaciones desde la práctica pedagógica de los docentes para sistematizar los resultados.	✓		✓		✓	
	<b>DIMENSIÓN: soporte</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
23	El director muestra actitud empática para resolver en forma oportuna las situaciones de conflicto que afectan el clima laboral.	✓		✓		✓	
24	El director actúa con criterio frente a situaciones de riesgo para la seguridad de la comunidad educativa.	✓		✓		✓	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem):**

*El instrumento se caracteriza porque tiene suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad*

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:**

Dr. *VEGA VILCA, Carlos Sixto*

**DNI:** 09826463

**Especialidad del validador:** *Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo*

9 de marzo de 2021

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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



Firma del Experto Informante

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUDES DEL DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>DIMENSIÓN: sociedad</b>							
1	Existe una adecuada convivencia con los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial en la I.E.	✓		✓		✓		
2	Existe armonía en la relación con los estudiantes incluidos con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
3	Se respetan los derechos de los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial	✓		✓		✓		
4	Es apropiada la interacción con los estudiantes con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
5	Se involucran a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: inclusión</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
6	Existe inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del ambiente familiar.	✓		✓		✓		
7	Las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial.	✓		✓		✓		
8	En la institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad.	✓		✓		✓		

9	En la institución educativa existe un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares.	✓		✓		✓		
10	La sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad.	✓		✓		✓		
11	Existe apertura dentro de la sociedad para las personas con discapacidad	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: derechos humanos</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
12	La inclusión educativa mejoraría la vida de las estudiantes con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
13	Los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna dentro de la institución educativa	✓		✓		✓		
14	Existen lugares adecuados dentro de la institución educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar.	✓		✓		✓		
15	Las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de ir a una institución educativa sin ser discriminado.	✓		✓		✓		
16	Las personas con algún tipo de discapacidad asimilan la información de igual forma que los otros estudiantes.	✓		✓		✓		
17	De acuerdo a su información, las viviendas de los estudiantes con necesidades educativas especiales son adecuadas para que ellos puedan vivir.	✓		✓		✓		
18	Las autoridades educativas deberían gestionar la atención del gobierno para que los estudiantes con necesidades educativas vivan en mejores condiciones.	✓		✓		✓		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem):**

*El instrumento se caracteriza porque tiene suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad*

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:**

*Dr. Vega Vilca, Carlos Sixto*

**DNI:**

**Especialidad del validador:** *Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo*

9 de marzo de 2021

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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



Firma del Experto Informante

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTIVO**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>DIMENSIÓN: metas</b>							
1	El director incide en que se tome en cuenta información sobre los rasgos que caracterizan los procesos pedagógicos.	✓		✓		✓		
2	El director impulsa el análisis de la problemática integral de la institución educativa	✓		✓		✓		
3	Se formula de manera consensuada cuáles son los objetivos de la comunidad educativa	✓		✓		✓		
4	El director promueve acciones para que la comunidad educativa comprenda las acciones necesarias para la concreción de objetivos	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: recursos</b>							
5	El director impulsa la solución de las necesidades de infraestructura	✓		✓		✓		
6	Se incluye en la planificación escolar los presupuestos que permitan conseguir las metas de aprendizaje previstas.	✓		✓		✓		
7	Se plantean desde la dirección acciones concretas del uso efectivo del tiempo en la clase, a partir de estrategias consensuadas.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: currículo</b>							
8	Se promueve desde la dirección una cultura del uso efectivo del tiempo en clase, acompañando a los docentes.	✓		✓		✓		

9	El director facilita el acceso a la información de la IE que permita mejoras en el aprendizaje	✓		✓		✓	
10	El director promueve la generación de información que facilita la toma de decisiones institucionales para mejorar los aprendizajes	✓		✓		✓	
11	El director promueve la reflexión colectiva para consensuar metas que permitan que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje	✓		✓		✓	
12	El director promueve una cultura de mejora continua desde la evaluación del cumplimiento de las metas a través de la revisión de la práctica pedagógica.	✓		✓		✓	
13	El director evidencia que conoce de manera crítica los aprendizajes planteados por el currículo nacional de educación básica	✓		✓		✓	
14	El director promueve acciones para contextualizar los procesos pedagógicos estimulando la investigación.	✓		✓		✓	
15	El director acompaña de modo efectivo el manejo curricular institucional a partir de metas sustentadas en las características de los estudiantes.	✓		✓		✓	
16	El director orienta con sentido crítico a los docentes en relación al desarrollo de su práctica pedagógica en el marco de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes.	✓		✓		✓	
17	El director orienta a los docentes en el uso de estrategias que se sustenten en el desarrollo del pensamiento crítico.	✓		✓		✓	
18	El director promueve una cultura de evaluación de procesos de enseñanza que asegure los logros de los estudiantes	✓		✓		✓	

19	El director orienta a los docentes en el uso de la evaluación formativa para garantizar aprendizajes de calidad de los estudiantes	✓		✓		✓	
	<b>DIMENSIÓN: desarrollo docente</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
20	El director promueve el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes a partir de la identificación de sus necesidades de mejora.	✓		✓		✓	
21	El director promueve regularmente actividades de revisión de la práctica pedagógica desde un marco de trabajo colaborativo.	✓		✓		✓	
22	El director estimula el desarrollo de innovaciones desde la práctica pedagógica de los docentes para sistematizar los resultados.	✓		✓		✓	
	<b>DIMENSIÓN: soporte</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
23	El director muestra actitud empática para resolver en forma oportuna las situaciones de conflicto que afectan el clima laboral.	✓		✓		✓	
24	El director actúa con criterio frente a situaciones de riesgo para la seguridad de la comunidad educativa.	✓		✓		✓	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem):**

*El instrumento se caracteriza porque tiene suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad*

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:**

*REJAS BORJAS, Luis Gerardo*

**DNI:** 10805802

**Especialidad del validador:** *Docente de la Maestría de la Universidad de San Martín de Porres Virtual*

**9 de marzo de 2021**



<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

-----  
**Firma del Experto Informante**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ACTITUDES DEL DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>DIMENSIÓN: sociedad</b>							
1	Existe una adecuada convivencia con los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial en la I.E.	✓		✓		✓		
2	Existe armonía en la relación con los estudiantes incluidos con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
3	Se respetan los derechos de los estudiantes incluidos asociados a una necesidad educativa especial	✓		✓		✓		
4	Es apropiada la interacción con los estudiantes con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
5	Se involucran a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: inclusión</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
6	Existe inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del ambiente familiar.	✓		✓		✓		
7	Las familias se preocupan por aquellos miembros que tienen algún tipo de necesidad educativa especial.	✓		✓		✓		
8	En la institución educativa existe discriminación a las personas con discapacidad.	✓		✓		✓		

9	En la institución educativa existe un clima apropiado para los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las actividades escolares.	✓		✓		✓		
10	La sociedad presta ayuda de forma adecuada a las personas con discapacidad.	✓		✓		✓		
11	Existe apertura dentro de la sociedad para las personas con discapacidad	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN: derechos humanos</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
12	La inclusión educativa mejoraría la vida de las estudiantes con necesidades educativas especiales	✓		✓		✓		
13	Los estudiantes con necesidades educativas especiales acceden a los servicios de salud de forma oportuna dentro de la institución educativa	✓		✓		✓		
14	Existen lugares adecuados dentro de la institución educativa para que las personas con discapacidad puedan jugar.	✓		✓		✓		
15	Las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de ir a una institución educativa sin ser discriminado.	✓		✓		✓		
16	Las personas con algún tipo de discapacidad asimilan la información de igual forma que los otros estudiantes.	✓		✓		✓		
17	De acuerdo a su información, las viviendas de los estudiantes con necesidades educativas especiales son adecuadas para que ellos puedan vivir.	✓		✓		✓		
18	Las autoridades educativas deberían gestionar la atención del gobierno para que los estudiantes con necesidades educativas vivan en mejores condiciones.	✓		✓		✓		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem):**

*El instrumento se caracteriza porque tiene suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad*

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:**

*REJAS BORJAS, Luis Gerardo*

**DNI:** 10805802

**Especialidad del validador:** *Docente de la Maestría de la Universidad de San Martín de Porres Virtual*

9 de marzo de 2021



<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

-----  
**Firma del Experto Informante**

## Confiabilidad

### Confiabilidad del instrumento

Para determinar el nivel de confiabilidad del instrumento de medición se aplicará el coeficiente alfa de Cronbach, que es utilizada para escala politómica, cuya fórmula utilizada es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Confiabilidad	
Magnitud	Rango
Muy fuerte	0,90 a 1,00
Fuerte	0,71 a 0,89
Moderada	0,50 a 0,70
Baja	0,01 a 0,49
No es confiable	0,00

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Dónde:

K: Número de ítems

$S_i^2$ : Sumatoria de varianzas de los ítems

$S_T^2$ : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$  : Coeficiente alfa de Cronbach.

Variable	Nº de Ítems	Alfa de Cronbach	Confiabilidad
Liderazgo pedagógico	24	0.948	Muy fuerte
Actitud del docente	18	0.848	Fuerte

Fuente: Elaboración propia



42	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	
43	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4
44	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	
45	2	2	4	2	4	4	3	3	4	4	1	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
46	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	
47	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
48	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
49	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	
50	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
51	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
52	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	
54	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
55	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
56	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	
57	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	
58	1	2	1	2	2	3	2	2	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	4	4	
59	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	
60	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
61	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	
62	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	
63	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	

Baremos y dimensiones de la variable liderazgo pedagógico

Variable	Bajo	Medio	Alto
Liderazgo pedagógico	0-32	33-64	65-96
Dimensión metas	0-5	6-11	12-16
Dimensión recursos	0-4	5-8	9-12
Dimensión currículo	0-16	17-32	33-48
Dimensión desarrollo docente	0-4	5-8	9-12
Dimensión soporte	0-2	3-5	6-8

Matriz de datos de la variable actitud del docente frente a la educación inclusiva

**Legenda:** 1: deficiente, 2: regular, 3: buena

Caso	Sociedad					Inclusión						Derechos humanos							
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A1 0	A1 1	A1 2	A1 3	A1 4	A1 5	A1 6	A1 7	A1 8	
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	
2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	
3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	
4	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	3	1	2	2	2	1	3	
5	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	
6	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	2	1	3	2	2	3	
7	2	2	3	2	3	2	1	3	2	2	2	3	2	2	3	2	1	3	
8	3	3	3	3	3	2	1	1	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	
9	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	
10	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
11	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	3	2	1	3	1	1	2	
12	3	3	3	3	3	2	2	1	3	1	2	3	2	2	2	2	2	1	
13	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	
14	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
15	2	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	1	1	2	
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	2	2	2	2	1	
17	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	
18	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	
19	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	
20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	
21	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	
22	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	
23	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	
24	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3	
25	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
26	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	3	3	1	1	2	
27	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	
28	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	3	
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	3	1	1	3	
30	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	
31	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	1	1	3	
32	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	
33	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	
34	3	3	3	3	3	2	2	1	3	1	1	3	1	1	3	2	2	3	
35	3	2	3	3	3	3	2	1	3	1	1	3	2	1	3	2	2	3	
36	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	3	2	2	3	
37	1	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	3	2	2	3	2	2	3	
38	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	1	3	
39	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	
40	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3	
41	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	1	3	1	1	3	
42	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
43	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	
44	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	

45	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	1	3	3	3	2
46	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2
47	3	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3
48	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	3	2	2	3
49	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	3	2	2	3	2	2	3
50	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	3	2	2	3
51	3	3	3	2	3	3	3	1	3	1	1	2	1	2	3	2	2	3
52	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	2	2	2	2	2	3
53	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3
54	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
55	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3
56	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3
57	3	3	3	3	3	2	2	1	3	1	1	3	1	1	3	2	2	3
58	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
59	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	3	2	2	3
60	1	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	3	2	2	3	2	2	3
61	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
62	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3
63	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3

Baremos de la variables y dimensiones de la variable Actitud del docente

Variable	Bajo	Medio	Alto
Actitud del docente	18-30	31-42	43-54
Dimensión Sociedad	5-8	9-12	13-15
Dimensión inclusión	6-10	11-14	15-18
Dimensión derechos humanos	7-11	12-16	17-21