



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**Actitud docente e inclusión educativa en tres instituciones
educativas de básica regular del distrito de Santa Ana Cusco,
2023**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Educación**

AUTORA:

Farfan Sinchi, Karina (orcid.org/0000-0002-7199-5346)

ASESORAS:

Dra. Gutierrez Farfan, Natalia Sofia (orcid.org/0000-0002-1053-6699)

Dra. Adrian Romero, Maribel Coromoto (orcid.org/0000-0001-9892-9261)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

A mi esposo, mi familia y amigos por creer siempre en mí, acompañándome en este logro personal y profesional.

Agradecimiento

A todos los docentes que aportaron con este trabajo, cuyo único fin es mejorar la forma de atención de estudiantes con discapacidad, matriculados en las II.EE de educación básica regular, que buscan una oportunidad de aprendizaje para enfrentarse a la sociedad, desarrollando sus distintas habilidades.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	16
3.1 Tipo y diseño de la investigación	16
3.1.1 Tipo de investigación	16
3.1.2 Diseño de investigación	16
3.2 Variables y operacionalización	17
Definición conceptual	17
Definición operacional	17
Variable Independiente: Actitud docente	17
Variable Dependiente: Inclusión Educativa	18
Definición operacional	18
3.3 Población, muestra, muestreo	19
3.3.1 Población	19
3.3.2 Muestra	20
3.3.3 Muestreo	21
3.3.4 Unidad de análisis	21
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	21
3.5 Procedimientos	23
3.6 Método de análisis de datos	24
3.7 Aspectos éticos	24

IV. RESULTADOS	25
4.1. Análisis descriptivo	25
4.2. Prueba de normalidad	30
4.3. Contrastación de hipótesis	31
V. DISCUSIÓN	35
VI. CONCLUSIONES	41
VII. RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS	44
ANEXOS	52

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Población: Instituciones integradas perifericas	20
Tabla 2 Muestra de la investigación	20
Tabla 3 Juicio de expertos	23
Tabla 4 Confiabilidad del instrumento de las variables 1 y 2	23
Tabla 5 Resultado de la prueba de normalidad aplicada a las dos variables	30
Tabla 6 Correlación entre la variable actitud docente y la inclusión educativa	31
Tabla 7 Correlación entre el componente cognitivo de la actitud y la inclusión educativa	32
Tabla 8 Correlación entre el componente afectivo de la actitud y la inclusión educativa	33
Tabla 9 Correlación entre el componente conductual de la actitud y la inclusión educativa	34

Índice de figuras

Figura 1	Resultados de la variable la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR	25
Figura 2	Resultados de la dimensión cognitiva de la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR.	26
Figura 3	Resultados de la dimensión afectiva de la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR.	27
Figura 4	Resultados de la dimensión conductual de la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR.	28
Figura 5	Resultados de la valoración de la inclusión educativa	29

Resumen

El trabajo con estudiantes con discapacidad en la educación regular, es un reto que en la práctica es difícil de concretizar, siendo el papel del docente fundamental para lograr una inclusión educativa eficaz. El objetivo fue determinar la relación que existe entre la actitud docente con la inclusión educativa de estudiantes matriculados en tres instituciones educativas de básica regular del distrito de Santa Ana, región Cusco. Este estudio cuantitativo, es de tipo básica, correlacional de diseño no experimental transversal (correlacional), para la recolección de datos, se utilizó la encuesta a través de un cuestionario para cada variable con un nivel de confiabilidad alto en Alfa de Cronbach, aplicado a un conjunto de 50 docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria, seleccionados a través del muestreo por conveniencia. Para la correlación entre las variables de estudio, se asume el valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,635^{**}$, se considera la correlación positiva alta, por lo cual, se acepta la hipótesis general establecida y rechazándose la hipótesis nula, demostrando que si existe asociación significativa entre la actitud docente y la inclusión educativa que enfrentan a diario en las aulas los educadores.

Palabras clave: Actitud docente, inclusión educativa, necesidades educativas especiales.

Abstract

Working with students with disabilities in regular education is a challenge that in practice is difficult to achieve, with the role of the teacher being essential to achieve effective educational inclusion. The objective was to determine the relationship between the teaching attitude and the educational inclusion of students enrolled in three regular basic educational institutions in the Santa Ana district, Cusco region. This quantitative study is basic, correlational, with a non-experimental cross-sectional design (correlational), for data collection, the survey was used through a questionnaire for each variable with a high level of reliability in Cronbach's Alpha, applied to a set of 50 teachers from the initial, primary and secondary levels, selected through convenience sampling. For the correlation between the study variables, the bilateral significance value is assumed to be $0.001 < 0.05$ and the relationship coefficient, which is 0.635^{**} , is considered to be a high positive correlation, for which reason it is accepted. the established general hypothesis and rejecting the null hypothesis, demonstrating that there is a significant association between the teaching attitude and the educational inclusion that educators face daily in the classroom.

Keywords: Teaching attitude, educational inclusion, special educational needs.

I. INTRODUCCIÓN

La actitud docente en referencia a la inclusión educativa tiene mucha relevancia en la práctica pedagógica, como mencionó Falla et al. (2022) es importante que los docentes asuman un compromiso, que sientan pasión y motivación hacia la inclusión educativa. Si bien es cierto, se refieren a docentes de formación inicial en educación, esta característica es la que se debe lograr impregnar en los docentes de educación básica regular para lograr aprendizajes con los educandos incluidos que presentan alguna condición de discapacidad.

En esa línea Pérez (2018) manifestó en base a un estudio realizado en Colombia que pocos docentes se sienten con capacidad para la atención de personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) presentándose una gran necesidad de atender esta dificultad. Por ello se plantean implementar políticas educativas que permitan mejorar la atención de la población vulnerable incluida en las aulas. Así mismo, según Rodríguez et al. (2021) consideraron en España, que una mirada favorable del educador a la inclusión es muy importante para que ésta tenga éxito, realizando ajustes en lo curricular y poniendo énfasis en lo afectivo, manteniendo buena relación con el estudiante incluido. Del mismo modo, Tárraga et ál. (2020) mostraron resultados realizados en Ecuador que requiere que los docentes estén preparados y tengan conocimientos sobre inclusión, y la dotación de recursos que faciliten poner en práctica una verdadera inclusión educativa.

Según Sime et al. (2021) en su reflexión respecto a lo planteado por el PEN (Proyecto Educativo Nacional) al 2036, propicia que las personas acepten la diversidad, evitando cualquier actitud de exclusión. Este documento también exhorta a la colectividad educativa, una atención equitativa a todos los que presentan una condición distinta en las diferentes salas de clase a nivel nacional. Así mismo, Coronel (2019), manifestó que los docentes requieren mayor capacitación para atender a estudiantes incluidos en instituciones regulares, esta información complementa la información de contar con docentes preparados que demostraron actitud más positiva hacia la diversidad. Del mismo modo Torres (2021) manifestó en base a una investigación en Lima Norte, que es importante crear conciencia inclusiva en los docentes para poner en práctica un desempeño profesional que logre aprendizajes eficaces con estudiantes con NEE.

Las escuelas de básica regular en sus tres niveles del distrito de Santa Ana - Cusco, separan dos vacantes para estudiantes con NEE y por tanto tienen demanda para su matrícula, cubriendo por lo menos una vacante en algunos grados. Sin embargo, según el informe verbal de la coordinadora del SAANEE (Servicio de Apoyo y Acompañamiento a las Necesidades Educativas Especiales) en los últimos 5 años, surge la dificultad de los docentes de zonas periféricas, en la atención a niños con discapacidad que presentan diversas actitudes poco comunes a los estudiantes de su edad, ocasionando barreras para ser involucrados en las actividades propuestas para los demás, pasando el tiempo en aula sin recibir la atención debida o desarrollando una ficha que no tiene relación con el trabajo que los demás compañeros realizan.

En ese sentido, surge el planteamiento de la siguiente problemática general, ¿Cuál es la relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en tres instituciones educativas de EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023?

Los problemas específicos se plantearon en función a los componentes afectivo, cognitivo y conductual de la actitud docente tomado de Vélez (2013) y son: a) ¿Cuál es la relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023?, b) ¿Cuál es la relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023? y c) ¿Cuál es la relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023?

La justificación teórica del estudio fue, que esta investigación aportará información importante para demostrar que existen estudios sobre la efectividad de la inclusión educativa como oportunidad de aprendizaje y superación para personas con diferente capacidad que cuenten con el apoyo de sus docentes lo que será posible a través de la implementación de una cultura inclusiva a nivel institucional que repercuta en su labor pedagógica. Como referente teórico para esta investigación se tomará en cuenta los estudios realizados por Sánchez y Ainscow (2018) también de Vélez (2013).

Se tuvo como justificación metodológica del estudio, que este tipo de investigación se ha realizado en otras realidades y será propicio aplicar las

metodologías e instrumentos en el contexto educativo de estudio para mejorar la problemática identificada en relación a mostrar una disposición poco favorable en la atención de educandos incluidos en la escuela.

Como justificación práctica para este estudio existe la posibilidad que estos resultados de investigación a través de identificar factores que determinan la forma de percibir por los educadores a la inclusión educativa, permitirán proponer aspectos de mejora y el diseño de procedimientos para coadyuvar en el logro de condiciones más favorables para una educación que sea inclusiva.

Para la justificación social el estudio debe proyectarse hacia la sociedad y que además que contribuya a un grupo de personas que presentan vulnerabilidad por condiciones de discapacidad, en ese sentido la determinación y cambio de las maneras de tratar a educandos incluidos por sus profesores, los beneficiará al ser aceptados e integrados a una sociedad que pueda brindarles soporte y apoyos permitiéndoles desenvolverse con iguales oportunidades que los demás.

El objetivo general de la investigación fue, determinar como la actitud docente se relaciona con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023; los objetivos específicos fueron: (a) Determinar la relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023; (b) Determinar la relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023 y (c) Determinar la relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023.

La hipótesis general de la investigación fue, existe relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023; las hipótesis específicas fueron: (a) Existe relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023; (b) Existe relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023; (c) Existe relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional se tomó en cuenta a Sevilla et al. (2018) quienes realizaron su estudio con el propósito de observar la percepción de los educadores hacia la inclusión educativa, desarrollaron un trabajo con enfoque cuantitativo de tipo correlacional, clasificado como estudio ex post facto en vista de que pudieran identificar factores cuya influencia recaen en la actitud. Tomaron como muestra a educadores de los niveles preescolar, de la primaria y de bachillerato de escuelas de gestión pública de Yucatán México, con quienes aplicaron un cuestionario de tipo cerrado, para recoger información sobre actitudes hacia personas con NEE. Manifestaron como un principal resultado obtenido, la existencia de una actitud negativa hacia la inclusión educativa en sí, pero que ésta no se relaciona con su actitud frente a los estudiantes con discapacidad porque hacia ellos es positiva. Esta situación puede darse porque generalmente lo deseable es aceptar las condiciones de discapacidad que puedan presentar los estudiantes, lo que no pasa con la inclusión, pues esta puede ser cuestionada a causa de factores como falta de capacitación, tiempo para elaborar la planificación y el material diferenciado. Así mismo se detectó que existe una influencia de la formación inicial recibida en su actitud y no la edad, lo que lleva a repensar en la mejora de los procesos formativos alineados a la atención de la diversidad. También se concluyó que la experiencia del docente no es condicionante de su actitud hacia la inclusión porque este tema se ha incorporado en los últimos años.

Por otro lado, Valverde (2021) en su trabajo de investigación sobre la actitud del docente respecto a la inclusión educativa indica que ésta se puede observar en el trabajo en aula y que, dependiendo de la aplicación de las estrategias pertinentes se facilita una actitud hacia la inclusión. En esa mirada, el propósito de éste fue poner en práctica una propuesta didáctica para promover un cambio positivo de la actitud docente hacia la inclusión educativa, en una Unidad de educación en Ecuador. El enfoque fue cuantitativo, de tipo descriptivo porque buscó conocer una realidad superficial tomando en cuenta la forma de percibir de los docentes. Tuvo como muestra a 15 educadores elegidos intencionalmente. Para recoger datos se utilizó una encuesta con 14 ítems con escala Likert. El resultado fue, que los educadores tienen una posición negativa ante la inclusión educativa a causa de desconocer los procesos inclusivos que

se den de manera efectiva. Por otro lado, la actitud socio educativa, en su mayoría presenta un resultado positivo, pero también presenta una cuarta parte con poca disposición lo que evidencia que existe la necesidad de desarrollar más acciones para fortalecerla a través de acciones de capacitación y sensibilización. Por último, respecto al conocimiento de normativas y leyes que promueven la inclusión existe una actitud negativa puesto que la desconocen.

Otro aporte internacional, es lo estudiado por Bermúdez y Antola (2020) sobre las actitudes de los docentes ante los estudiantes con discapacidad en Uruguay, con el objetivo de conocer la actitud docente para comprender cuál es su predisposición para una propuesta de trabajo en un aula que presenta la diversidad. Este estudio es descriptivo, de tipo transversal, correlacional. El estudio se realizó con 42 profesores de primaria en instituciones públicas tanto urbanas como rurales a quienes aplicaron una escala de actitudes hacia personas con discapacidad. Hallando una correspondencia estadísticamente favorable en cuanto a la formación de los docentes y la actitud de manera general. Los docentes que mostraron una actitud favorable, fueron aquellos que en alguna oportunidad tuvieron una interacción personal, laboral o social con este tipo de personas. Sin embargo, esta actitud es limitada respecto a su forma de ser, su conducta, capacidad de aprendizaje, desempeño y conocimiento de sí mismos que tienen las personas con discapacidad.

También se tiene el trabajo realizado por Garcías y Durán (2023) en el estudio que realizaron en una región de Chile, sobre Educación Inclusiva Percepción de una comunidad educativa; planteando el objetivo de evaluar cómo los directivos, educadores a cargo de un aula y asesores en educación, según el rol que desempeñan y su género, adquieren conocimientos sobre la inclusión a nivel de cultura, políticas y prácticas. El método utilizado fue de enfoque cuantitativo desarrollado de manera descriptiva, de diseño no experimental transaccional. Como muestra tuvieron a 346 profesionales a quienes aplicaron un cuestionario según la “Guía para la inclusión educativa” de Booth y Ainscow. Como resultados tuvieron la información de una percepción buena de 82.95% hacia las practica orientada a la inclusión, sobre todo en el rol directivos y el género femenino, pero a pesar de estos resultados se concluye que no necesariamente pueden garantizar que se den practicas pedagógicas más inclusivas, se tendría que realizar un trabajo más detallado y cualitativo en estas

instituciones y que el hecho de implementar la inclusión educativa como parte de un cambio, es un proceso que lleva mucho tiempo y dedicación y que este se va reflejar poco a poco en la práctica pedagógica.

Finalmente se consideró el aporte de Sisto et al. (2021) en su trabajo sobre actitudes hacia la inclusión educativa en Andalucía, cuyo objetivo fue realizar un análisis de las relaciones entre las actitudes y la inclusión de personas con discapacidad, así como variables de organización escolar y docente. Como diseño para la investigación desarrolló el descriptivo, correlacional y transversal. Se trabajó con una muestra de 102 profesionales de la educación quienes desarrollaron un cuestionario adaptado de opinión. Los resultados fueron que existe actitud negativa destacada en los docentes sobre todo en lo referente a los recursos y en la elaboración de adaptaciones curriculares que no se desarrollan de manera colegiada entre los profesionales. Otro resultado desfavorable es en función al orden y la disciplina en un aula regular con estudiantes incluidos aduciendo que esta es difícil y que perjudicaría a los demás educandos. Respecto a la edad de los docentes cuanto más aumenta, la actitud es negativa.

A nivel nacional, se tiene el antecedente de estudio de Gutiérrez (2020) que, en su investigación sobre actitud frente a la educación inclusiva de docentes de un establecimiento educativo de Huaral, cuyo propósito fue, determinar la predominancia de una dimensión de la actitud hacia la inclusión educativa en dicha institución. Este estudio utilizó el enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño no experimental. Para recoger datos aplicó la encuesta a través de un cuestionario con 60 ítems, tipo escala Likert, este instrumento ya estaba estandarizado con el nombre de “Actitudes del profesor respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” el cual fue aplicado a 94 educadores tanto masculinos como femeninos. Como resultados determinaron que la dimensión predominante es la conductual porque se observó que demuestran aceptación a la inclusión, aunque todavía se necesite trabajar en las dimensiones afectivas y cognitivas. Así mismo, se recogió información de que en las dos instituciones de aplicación tanto en el género masculino como en el femenino en el nivel de actitud se observa indecisión frente a la inclusión. Respecto a resultados comparativos a nivel de institución educativa, no existe significancia, aceptando la hipótesis nula.

Otro antecedente es lo manifestado por Távora (2020) quien en su investigación actitudes docentes hacia la inclusión educativa en instituciones de Lima, tuvo como finalidad el conocimiento de las actitudes de los docentes de las instituciones del estudio hacia la inclusión educativa. El diseño de este trabajo fue no experimental, de corte transversal, con enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y correlacional. Utilizó dos instrumentos para la recolección de datos, uno fue la escala de actitudes y una ficha para tener información sobre factores sociodemográficos. Se analizó los resultados con un Software denominado STAVA v.14. y para verificar las hipótesis el Chi cuadrado, así como otras pruebas estadísticas. Los resultados obtenidos fueron que existe una actitud negativa del 58.33% hacia la inclusión educativa en los docentes, sobre todo en la dimensión afectiva. También se recogió información sobre la relación significativa entre lo cognitivo, afectivo y conductual con los factores sociodemográficos respecto a la formación docente. Así mismo, se concluyó que existe correspondencia entre la actitud de los docentes hacia la inclusión y los factores sociodemográficos.

Por otro lado, Estrella et al. (2020) en su estudio sobre la percepción del proceso de inclusión en la EBR en Lima Norte, con la finalidad de realizar un proceso analítico comparativo sobre la percepción del proceso de inclusión en dos escuelas de dos distritos. Ellos optaron por el diseño descriptivo no experimental, con una muestra de 120 docentes de primaria que desarrollaron un cuestionario adaptado relacionado a las dimensiones de la inclusión educativa. Los resultados fueron que existe diferencias en el nivel de percepción sobre la inclusión, manifestando que esta no es idónea por la existencia de desventajas en las aulas en aspectos de conducta y también procesos cognitivos de los estudiantes. En relación a la cultura inclusiva se obtuvo un nivel bueno y muy bueno entre ambas instituciones con una diferencia del 3.4%. En cuanto a las políticas inclusivas se halló una diferencia del 15% de aceptación entre los dos distritos, observándose mayor aceptación en los docentes de los Olivos. Sobre las prácticas inclusivas, el resultado fue una diferencia del 10% lo que indica que un distrito desarrollo de manera más óptima esta dimensión. La existencia de diferencias muy significantes en la percepción de la inclusión en las instituciones de estudio en relación a las dimensiones debido a la posición de

los educadores en relación a como se lleva la gestión de su institución respecto a la inclusión.

Así mismo se tiene a Gonzales (2019) quien realizó el estudio denominado, actitud hacia la educación inclusiva en Ventanilla, con el propósito de describir las actitudes de los docentes en este distrito ante la educación inclusiva. El diseño fue de tipo descriptivo simple, con participación de 82 profesores varones y mujeres, de instituciones de gestión pública en los niveles (inicial, primaria y secundaria). Se aplicó un cuestionario sobre actitudes ya establecido por otros autores. Tomando en cuenta los resultados concluyen que los docentes demuestran indecisión en los componentes cognitivo, afectivo y conductual hacia la inclusión educativa. También se evidenció una actitud favorable de parte de las mujeres respecto a una actitud desfavorable en los varones. Tomando en cuenta la edad, se obtiene resultados desfavorables en los jóvenes y muy mayores y una actitud favorable en los de edad intermedia entre 35 a 47 años. Según el tiempo de servicios, los de menor tiempo demuestran actitud indecisa, los de tiempo intermedio favorable y los de mayor tiempo muy desfavorable y considerando en nivel educativo, los de primaria muestran actitud favorable mientras que inicial ambos favorable y desfavorable y el nivel secundario mayor indecisión. En resumen, más de la mitad de docentes muestran indecisión, la tercera parte una actitud definida a favorable y solo un 10% tienen actitud desfavorable.

Del mismo modo, Molinelli (2022) tuvo como objetivo realizar un análisis sobre la medida en que la inclusión educativa es práctica para prescindir de barreras para generar aprendizajes. Este estudio fue de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal, descriptivo. La población estudiada fue de 80 educadores y 100 PPF de cuatro instituciones educativas de Lima a quienes se aplicó una encuesta por un formulario en Google Forms. Como resultado del estudio, dio a conocer que el 76.3% evidencia conocimiento sobre inclusión educativa detectándose actitud favorable para atención inclusiva en sus aulas. Un 63.8% de docentes aceptan el apoyo de personal especializado. El 73.8% de docentes manifestó que se puede confundir atención a la diversidad con atención a la desigualdad. Un 85% de profesores están de acuerdo con aplicar políticas para la inclusión. Todo lo manifestado se puede dar considerando que la inclusión de estudiantes funciona mejor si

comparten espacios de aprendizaje con todos los educandos en ambientes adecuados, con adaptaciones en las programaciones y sobre todo recogió información del conocimiento sobre el tema de parte del profesorado que demuestra actitud abierta y favorable hacia la inclusión.

Para este trabajo de investigación en la primera variable, se consideran las dimensiones que van relacionados a los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud. Respecto al componente cognitivo, Vélez (2013) manifestó que son los saberes y creencias que una persona a recogido a lo largo de su vida sobre determinados sucesos reales de su contexto.

Se tiene también a Calle y Padilla (2019) quienes indican que se refiere al conocimiento que una persona obtiene en su ambiente, estos tienen su intervención en la forma de cómo se dominan los hechos, cómo se dan a conocer las opiniones, cómo se ponen en práctica las creencias, la forma de pensar, los valores que se tienen sobre la actitud. Se puede manifestar que es la representación cognitiva respecto a información de los docentes sobre las personas con discapacidad.

Según Luna (2020) este componente cognitivo establece una opinión, un atributo y un concepto. Lo que se conoce sobre algo o sobre alguien tiene importancia respecto a la actitud, en relación a la atención de un estudiante con discapacidad cuanto más se conozca sobre él se pondrá una mejor atención respecto a su aprendizaje.

Torres (2022) manifestó algo importante respecto a este componente, que la actitud del docente desde la parte cognitiva es preponderante en el proceso de enseñanza considerando su papel reflexivo en la búsqueda del logro de aprendizajes.

En cuanto al componente afectivo, Vélez (2013) indicó que es la demostración afectiva que se manifiesta en un contexto que puede estar acompañado de formas de sentir, de preocupaciones o sensaciones respecto a una situación.

Así mismo, Calle y Padilla (2019) manifestaron que es una forma de sentir de algo agradable o desagradable respecto a una sustancia social. Estos sentimientos aceptan o rechazan las creencias que se expresan en preferencias, estado de ánimo y emociones ante la actitud. Se puede decir que son

sentimientos agradables o desagradables hacia los estudiantes con discapacidad.

Del mismo modo, Luna (2020) declaró que este componente integra emociones, también juicios y formas de sentir respecto a lo que agrada o desagrada. Siendo muy notorio que daría a conocer como el docente se siente ante un estudiante inclusivo.

Otro componente citado por Vélez (2013) es el conductual, del cual indicó que éste se manifiesta cuando una persona realiza una acción ante una situación en el ambiente donde se desenvuelve. En relación al docente, son las acciones que pone en práctica frente a situaciones de trabajo en un aula.

Otro aporte sobre el componente conductual es de Calle y Padilla (2019) del cual indicaron que se refiere a predisposiciones a una reacción o a la toma de decisiones respecto a un objeto poniendo cierto grado intencional traducidas en acciones que se pueden dar directa o indirectamente en relación a algo concreto. En resumen, todo lo que pasa en cuanto a cómo actúa una persona ante diversas situaciones. Se relaciona con los dos componentes anteriores porque dependiendo de lo que se conoce respecto a un objeto y el sentimiento que cause en la persona el actuar será diferente.

Según Luna (2020) este componente da a conocer un modo de hacer algo que tiene una persona frente a una determinada situación. En relación a la inclusión, muestra como la práctica docente asume la atención de estudiantes con NEE realizando adecuaciones para brindar una respuesta apropiada utilizando los recursos adecuados, medios, así como materiales y los ajustes que se requieren según las necesidades identificadas.

Las dimensiones que se considera para la segunda variable, según Booth y Ainscow (2015) son: creación de una cultura inclusiva, generación de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas. De la primera dimensión, mencionaron que se orienta a reflexionar y a establecer una colectividad escolar que garantice la seguridad, que además sea acogedora donde todos colaboren y que promueva la aceptación, valoración y acogida a personas de diversas comunidades aledañas. Esto favorece a compartir entre todos los agentes, los valores inclusivos que se deben poner en práctica y transmitirlos a todas las personas nuevas que se vayan integrando a la escuela.

En cuanto a la dimensión establecimiento de políticas inclusivas los mismos autores Booth y Ainscow (2015) indicaron que busca que se pueda lograr que se tome en cuenta la inclusión como un aspecto importante para plantear planes de mejora y procesos de innovación involucrando a toda la comunidad educativa. Ponen énfasis en considerar que la puesta en marcha de habilidades estructuradas fomentando la participación de docentes y estudiantes desde el momento que forman parte de la institución. Así mismo se debe considerar que se debe minimizar acciones que excluyan a los agentes educativos y que por el contrario se fomente el aumento de atención eficiente a la diversidad donde todos sean valorados con equidad.

Respecto al desarrollo de prácticas inclusivas, Booth y Ainscow (2015) propusieron que es importante reflexionar sobre lo que se enseña y lo que se aprende para poder mejorarlos tomando en cuenta que debe haber una relación en la aplicación de valores inclusivos dando cumplimiento a la política establecida en la institución. Se debe promover que estos valores estén siempre presentes al momento de organizar y planificar el trabajo curricular que incluya la elaboración de un trabajo basado en un currículo diseñado para todos los agentes educativos. Toda practica educativa debe responder a la atención de la diversidad, considerando siempre que los estudiantes son muy activos, tienen capacidad reflexiva y capacidad crítica. Finalmente se debe orientar el trabajo colaborativo de los docentes para promover en los educandos aprendizajes logrados.

Como definición de términos respecto a la actitud, la autora base, Vélez (2013), indicó que es la predisposición que un individuo aprende ante una situación determinada y que esta influye en su forma de actuar, que puede ser apropiada o inapropiada a través de la intervención de tres elementos: cognoscitivo, afectivo y conductual. En relación a los docentes, son experiencias aprendidas que a lo largo del tiempo hace que manifiesten actitudes positivas o negativas frente a la inclusión.

Según el aporte de Encinas y López (2019), como parte de la teoría psicológica en referencia a la actitud, indicaron que es una forma en la que el cerebro y el sistema nervioso se disponen ante estímulos que el individuo recibe como resultado de acciones que experimenta y que a su vez influyen en la

respuesta que se manifieste en una determinada situación. También esta teoría sostiene que es un posicionamiento de alguien que puede ser favorable o no favorable.

Otra teoría que aporta a este trabajo respecto a la actitud es lo manifestado por Bonilla et al. (2020) que, en un estudio sobre las teorías y cambios subjetivos de los docentes, indicaron que estas teorías, son ideas que una persona tiene en relación a situaciones determinadas que le dan definiciones para interpretar y comprender su entorno. Es así que estas, influyen en como el docente desarrolla aspectos de su labor, considerando sus creencias en relación a diversos temas. La teoría de la subjetividad buscó identificar la capacidad que pueden tener los docentes de cambiar sus actitudes, sobre todo en cuanto al concepto que tienen sobre estudiantes con NEE.

Otro aporte importante respecto a la actitud de Letzel et al. (2022) quienes indicaron que las actitudes se pueden definir como una valoración individual subjetiva de manera generalizada respecto a personas o cosas lo que a su vez están compuestos por componentes afectivos, cognitivos y conductuales. Por lo tanto, indican que las actitudes se manifiestan según la opinión que tiene una persona y que esto repercute en su comportamiento. Así mismo, hacen hincapié en que las actitudes positivas en los profesores ayudan a efectuar prácticas inclusivas.

Un aporte importante de Fernández (2022), consideró que las actitudes que tienen los profesores se dejan influenciar por la discapacidad y su severidad que se presenta en el estudiante incluido, esto se puede dar a causa de ciertos prejuicios aprendidos que influyen en la toma de decisiones y repercuten en barreras hacia la posibilidad de aprendizaje de estos educandos.

Algo importante a considerar también es lo que manifestaron Barnova et al. (2022) que un individuo no nace con actitudes ya establecidas, estas se van aprendiendo durante su vida, según vaya enfrentando situaciones que van marcando su modo de ser y ver a los demás. En el ámbito escolar, una posición del docente en referencia al educando influye en el rendimiento académico de los educandos y más aún si estos tienen alguna NEE.

Para la segunda variable, se presentan las definiciones sobre inclusión educativa y nos basamos en los aportes de Booth y Ainscow (2015) mencionaron que la inclusión educativa se cumple al implementar una mejora que tenga

alineación inclusiva y esto se da cuando las personas adultas y los educandos enlazan su actuar poniendo en práctica valores inclusivos aplicados en diversas actividades. Este actuar debe ser formal y comprometido de parte de toda la comunidad educativa.

Así mismo, sobre inclusión educativa Sánchez y Ainscow (2018) indicaron que es brindar a los estudiantes la opción de participar en espacios de aprendizaje de calidad. Que está bien, que se ponga en práctica, que la educación es para todos, pero esta se debe dar en un marco de equidad. Esto quiere decir que los estudiantes deben recibir una respuesta educativa con ajustes que minimicen sus diferencias respecto a los demás.

Un aporte importante es lo que manifestó Demchemko (2021) que para cubrir todo lo que necesitan los educandos con NEE se debe brindar un espacio educativo que cumpla con una adecuada organización física, psicológica, pedagógica y social bien implementada en la institución que garantice el acceso a un servicio educativo de calidad, con docentes preparados; son aspectos que se deben cumplir para la inclusión educativa.

Es importante tomar en cuenta que según la UNESCO (2016) la educación inclusiva es una de las prioridades al 2030, lo que busca garantizar una educación sin exclusiones, con oportunidades equitativas de aprendizaje en ese sentido las instituciones educativas deben garantizar el acceso de educandos con NEE y participar activamente en su formación brindando las mismas oportunidades que a los demás.

En relación a la efectividad de la inclusión educativa, Briceño y Madrid (2023) manifestaron que la atención a estudiantes con NEE no solo depende de contar con una normativa para hacerla efectiva tomando en cuenta que a nivel de estructura en la parte curricular existen muchos vacíos sin presentar cambios fundamentales para su ejecución. Lo que se debe hacer es promover la cimentación de una identidad profesional en los docentes que tengan la capacidad de recapacitar de manera diversificada el currículo y además sean capaces de estar en constante reflexión sobre sus actitudes, lo que creen y qué valores tienen en referencia a la inclusión educativa.

Se tiene a Sulasmi y Akrim (2019) quienes se refirieron a la educación inclusiva como un medio que permite a los educandos con NEE acceder a escuelas regulares donde puedan interactuar con otros niños de su edad. Estas

instituciones deben estar implementadas y diseñadas para promover la participación comprometida de todos los agentes educativos logrando realizar las adaptaciones necesarias bajo una programación apropiada y pertinente a la condición de cada educando.

Según Loreman (2013) para tener educadores inclusivos con capacidad de atención a estudiantes con NEE, se debe poner en práctica habilidades relacionadas al desarrollo del aspecto cognitivo que consiste en prepararse para cumplir esta tarea, mostrar buena actitud en base a creencias positivas en el marco de lo ético y lo moral que será demostrado en su actuar y por último debe poseer capacidad para tomar acciones adecuadas y coherentes a los aspectos mencionados.

Otro aporte sobre la eficacia de la inclusión educativa es de Alsolami y Vaughan (2023) quienes indicaron que consiste en preparar a los educandos para desenvolverse mejor en su vida a través del logro de aprendizajes que son herramientas para su futuro.

Respecto a los conocimientos que manejan los docentes hacia la atención de educandos con NEE, Boitumelo et al. (2020) manifestaron que, a pesar de tener buena actitud, algunos docentes sienten que no están suficientemente preparados para recibir y atender en sus aulas a estos estudiantes, sin embargo, si tienen la oportunidad de vivir la experiencia, tienden a comprometerse con la inclusión. Por otro lado, Saloviita (2020) concluyó que se puede incluir de manera eficaz siempre y cuando los profesores manifiesten una actitud positiva hacia las diferencias que encuentren en sus estudiantes, proponiendo actividades acordes a sus necesidades y demandas.

En referencia a que la inclusión educativa tenga éxito en las escuelas regulares Crea et al. (2022) indicó que éstas deben prepararse para recibir adecuadamente a este tipo de estudiantes, implementando infraestructura, recursos, cambios en el currículo y muchos otros aspectos; así como la organización de todo el personal, trabajo en equipo, autoformación y sensibilización a nivel general.

En relación a la teoría sobre inclusión educativa, se tiene el aporte de Escribano y Martínez (2016) que indicaron que la teoría psicopedagógica sobre inclusión educativa, brinda a los profesores conocimientos respecto a cómo se relaciona la inclusión con la educación que realmente sea de calidad y para

todos. Además, manifiestan que la inclusión es un reenfoque, relacionado con la integración escolar, cuya importancia se está tomando en cuenta estos últimos años a nivel mundial. Así mismo, no solo se relaciona a la inclusión en lo educativo, sino abarca otros aspectos como lo social, familiar y laboral.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

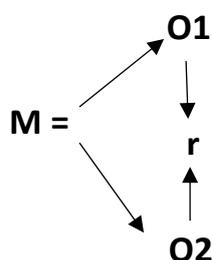
3.1.1 Tipo de investigación

Esta investigación según la orientación fue de tipo básica, como indicó Álvarez (2020), permitió organizar información de manera sistemática para incrementar el conocimiento que se tiene respecto a la actitud de los profesores, ante las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Según el alcance de la investigación y como manifestó Álvarez (2020), fue de tipo correlacional, quiere decir que permite conocer, como se relacionan o se asocian las variables entre sí y se establece cierto nivel de pronóstico. En relación al estudio, se llegó a establecer el nivel de correlación de la actitud docente con la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

3.1.2 Diseño de investigación

En cuanto al diseño, Hernández et al. (2018) mencionó que se refiere a la estrategia a utilizar para llegar a la información que se relaciona al problema planteado. Del mismo modo, Álvarez-Risco (2020) indicó que también el diseño es la demanda de localizar una manera, para alegar cuestionamientos en una investigación que parten de la necesidad de solucionar una problemática lo que implica la búsqueda de una estrategia para recoger los resultados de las indagaciones previstas. En relación a lo mencionado, esta investigación se desarrolló con el diseño no experimental transversal (correlacional), del cual Álvarez (2020) indicó que se denomina así porque no se interviene respecto a las variables como son la actitud docente e inclusión educativa, solamente se realiza la observación y análisis de las situaciones que se dan respecto a estas variables. En esa lógica, solo se recolectó información y se describió como se relacionan las variables.

Se representa el diseño a través del siguiente diagrama:



Dónde:

M = 50 docentes de 3 II.EE de EBR

O1 = Variable 1: Actitud Docente

O2 = Variable 2: Inclusión Educativa

r = Correlación de las variables

El enfoque de este trabajo fue cuantitativo, como indicó Hernández et al. (2018) la denominación se refiere a que se debe seguir una serie de procesos que se organizan de manera secuencial lo que permite realizar la comprobación del problema planteado. Este enfoque cuantitativo nos ayudó a probar las hipótesis formuladas.

3.2 Variables y operacionalización

Torres (2022), afirmó que la definición de variable está relacionada a la hipótesis del trabajo de investigación, entonces en esa línea se puede inferir que un trabajo cuantitativo necesita operacionalizar las definiciones que contienen las variables y por tanto se define el nivel de medición del instrumento a aplicar. Así mismo, para Espinoza (2019) las variables se identifican al momento de plantear el problema de investigación.

Definición conceptual

Variable Independiente: Actitud docente

Vélez (2013) mencionó que es la predisposición que un individuo aprende ante una situación determinada y que esta influye en su forma de actuar, que puede ser apropiada o inapropiada a través de la intervención de tres elementos: cognoscitivo, afectivo y conductual. En relación a los docentes, son experiencias aprendidas que a lo largo del tiempo hace que manifiesten actitudes positivas o negativas frente a la inclusión.

Definición operacional

Variable Independiente: Actitud docente

Tendencia actitudinal de los docentes frente a la discapacidad. Esta variable se analizó, aplicando un cuestionario con 16 ítems para medir la

tendencia actitudinal que tienen frente a la discapacidad a 50 profesores en 3 instituciones educativas del distrito de Santa Ana del Cusco.

Indicadores

Variable Independiente: Actitud docente

Para la dimensión cognitiva, conocimientos sobre la discapacidad. Ideas, nociones y creencias sobre estudiantes con discapacidad.

Para la dimensión afectiva, sentimientos respecto a los estudiantes con discapacidad. Emociones frente a estudiantes con discapacidad.

Para la dimensión conductual, adecuaciones para brindar una respuesta ante la discapacidad. Uso de recursos y materiales como apoyo para atender la discapacidad.

Escala de medición

Según Espinoza (2019) cuando se determina la valoración numérica que se va asignar a una variable se denomina medición. Es así que se debe asignar valores a los indicadores, en esta situación, la escala es ordinal, que consiste en asignar valores que va permitir la determinación de si una variable tiene más o menos relación con la otra.

Definición conceptual

Variable Dependiente: Inclusión Educativa

Booth y Ainscow (2015) indicaron que la inclusión educativa se cumple al implementar una mejora que tenga alineación inclusiva y esto se da cuando las personas adultas y los educandos enlazan su actuar poniendo en práctica valores inclusivos aplicados en diversas actividades. Este actuar debe ser formal y comprometido de parte de toda la comunidad educativa.

Definición operacional

Variable Dependiente: Inclusión Educativa

Conocimientos para la implementación de la inclusión educativa. Se aplicó un cuestionario con 15 ítems para medir los conocimientos sobre inclusión educativa a 50 profesores en 3 instituciones educativas del distrito de Santa Ana del Cusco.

Indicadores

Variable Dependiente: Inclusión Educativa

Para la dimensión creación de una cultura Inclusiva, construcción de una comunidad inclusiva. Establecimiento de valores inclusivos.

Para la dimensión establecimiento de políticas inclusivas, desarrollo de un centro escolar para todos. Organización del apoyo a la diversidad.

Para la dimensión desarrollo de prácticas inclusivas, construcción de un currículo para todos. Promoviendo aprendizajes con la participación de todos.

Escala de medición

Tomando en consideración a Espinoza (2019) la escala de medición para esta variable también fue la ordinal.

3.3 Población, muestra, muestreo

3.3.1 Población

Según lo manifestado por Pandey y Pandey (2021), la población es una agrupación características específicas podría decirse que es un grupo de personas con similares características, podría ser personales o laborales.

Considerando a Pandey y Pandey (2021) quienes indicaron que una población objetivo es el conjunto de personas con los que se desea realizar la investigación, para este estudio la población fue el grupo de profesores de II.EE integradas de modalidad regular del distrito de Santa Ana. Esta población de estudio se eligió porque en estas instituciones laboran docentes de dos niveles educativos denominadas por ello, integradas y que además están ubicados a la periferia de la ciudad.

Criterios de inclusión: Como manifestó Inacio (2019) son características que presenta un grupo determinado de la población. En ese sentido, para el presente estudio se definió en este aspecto la participación de educadores de inicial, primaria y secundaria que atiende a estudiantes ubicados en la zona periférica de la ciudad de Quillabamba del distrito de Santa Ana.

Criterios de exclusión: Según Inacio (2019) que refirió que existe un grupo de la población que no cumple con las referencias necesarias y por tanto se excluye de la población a considerar. En esta investigación no se consideró a docentes cuya institución atiende a estudiantes de la zona céntrica de la ciudad donde los docentes tienen mayor experiencia en la atención a educandos con NEE en el distrito.

Tabla 1

Población: Instituciones integradas en dos niveles

IE	Niveles	N° de docentes
5	Inicial, primaria o primaria y secundaria	60
Total		60

3.3.2 Muestra

Como manifestó Stratton (2021) la selección de una muestra permite contar con un grupo de estudio para aplicar criterios definidos y de esta manera, llegar a conclusiones certeras. En esa lógica, para este estudio se definió como muestra, contar con 50 profesores de 3 instituciones educativas integradas de educación básica ubicadas en la zona periférica y en cuyas aulas existen estudiantes con NEE.

Tabla 2

Muestra de la investigación

IE	Niveles	N° de docentes
1	Primaria y secundaria	15
2	Primaria y secundaria	20
3	Inicial y primaria	15
Total		50

3.3.3 Muestreo

Para Stratton (2021) el muestreo se utiliza para recoger información de una población elegida y garantizar que los resultados deriven lo que realmente se busca como objetivo del estudio. En ese sentido, se consideró que el grupo de estudio presentó características definidas relacionadas con la población y por tanto fue la esencia de este trabajo. La estrategia utilizada para este estudio fue el muestreo por conveniencia, como manifestó Stratton (2021) se puede acceder a docentes elegidos o seleccionados por el investigador para participar en la aplicación de los instrumentos y aportar al presente trabajo de investigación, siendo de preferencia colaboradores voluntarios de instituciones de zona periférica para el fin fundamental de esta tarea.

3.3.4 Unidad de análisis

Para este aspecto, se consideró la participación de docentes de instituciones educativas de los niveles de inicial, primaria y secundaria ubicados en la zona periférica de la ciudad.

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

Al hablar de instrumentos de recolección de datos, se toma en cuenta el aporte de Taber (2018), quien indicó algo importante a tener en cuenta sobre instrumentos; pues estos, deben garantizar un recojo de información confiable y que busque la calidad en su planteamiento. Pero a su vez, alerta sobre una cuestión importante que depende de los encuestados, su experiencia en responder preguntas y que estas pueden variar de acuerdo a las circunstancias en las que lo hicieron y con el tiempo las mismas personas podrían responder diferente a las mismas preguntas.

La técnica que se utilizó para la primera variable de estudio fue la encuesta y como instrumento se adaptó, un cuestionario de escala de actitudes elaborado por Calle y Padilla (2019) que consistió en utilizar la escala del modelo Likert formado por 16 ítems, lo que facilitó la aplicación individual a cada educador. Para garantizar la eficacia y confiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de Cronbach.

Para la segunda variable de estudio se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento para la recolección de datos, un cuestionario de escala

tipo Likert, formado por 15 ítems, para medir las siguientes dimensiones: Crear cultura inclusiva, generar políticas inclusivas y desarrollar practicas inclusivas, adaptado de Arijá (2022) del Index For Inclusión de Booth y Ainscow (2015). El cuestionario tuvo cinco opciones de respuesta.

Se utilizó la escala Likert porque según Hair et al. (2019) muy utilizada para medir las actitudes, sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

Ficha técnica para medir la actitud docente

Título del instrumento	Cuestionario de actitud docente
Adaptación de	Calle y Padilla (2019)
Aplicado a	4 docentes de Inicial, 33 docentes de Primaria y 16 docentes de secundaria.
Duración	30 minutos
Modo de aplicación	Directa a los docentes
Estructura	Tres dimensiones: Cognitiva, afectiva y conductual, comprendía 16 ítems, tipo escala de Likert opción de valoración: 1-Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- De acuerdo y 5- Totalmente de acuerdo.
Baremos de la variable	De (16 - 37) Bajo De (38 - 59) Medio De (60 - 80) Alto

Ficha técnica para valorar la inclusión educativa

Título del instrumento:	Cuestionario de valoración de la inclusión educativa.
Adaptación de:	Arijá (2022)
Aplicado a:	4 docentes de Inicial, 33 docentes de Primaria y 16 docentes de secundaria.
Duración:	30 minutos
Modo de aplicación:	Directa a los docentes
Estructura:	Tres dimensiones: Cognitiva, afectiva y conductual, comprendía 16 ítems, tipo escala de Likert opción de valoración: 1-Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- De acuerdo y 5- Totalmente de acuerdo.

Baremos de la variable: De (16 - 37) Bajo
 De (38 - 59) Medio
 De (60 - 80) Alto

Validez y confiabilidad

La validez y confiabilidad según Quintão y Almeida (2022) es primordial para darle credibilidad al estudio realizado tanto en el recojo como el análisis de la información. Es responsabilidad de los autores elaborar sus instrumentos de recojo de datos, lo que implica una tarea complicada, puesto que deben relacionar situaciones reales para medirlas y relacionarlas con definiciones que los sustentan. En esta situación, cumple un papel importante la opinión de otros investigadores que puedan apoyar esta tarea.

Tabla 3

Juicio de expertos

Grado académico	Apellido y nombre del experto			Resultado
Maestra	Huarca	Concha	Yeni	Alto nivel - Moderado
	Asunción			
Maestro	Laura Quispe Elmer			Alto Nivel
Maestro	Vargas	Tipula	Wilmer Guido	Alto nivel-Moderado

Por otro lado, para medir la confiabilidad que debe tener un instrumento, Taber (2018), indicó que el Alfa de Cronbach es muy utilizada para medir actitudes y otros aspectos de medición de afectividad, así mismo es un buen medidor de la calidad que debe tener un instrumento.

Tabla 4

Confiabilidad del instrumento de las variables 1 y 2

Variable	Valor obtenido	Resultado
Actitud del docente	0,904	Altamente confiable
Inclusión educativa	0,921	Altamente confiable

3.5 Procedimientos

Previa presentación de la carta de presentación y la autorización respectiva de los directores, se aplicó un cuestionario de manera física a

profesores de las 3 II:EE elegidas. Posteriormente como indicó Rodríguez et al. (2021) se procesó la información utilizando la estadística para obtener resultados y caracterizar las variables.

3.6 Método de análisis de datos

Este proceso se realizó utilizando metodología para organizar y describir la información recogida en tablas y figuras (realización de un análisis descriptivo) para analizar la información obtenida. Así mismo, se utilizó el índice de Rho Spearman cuya medida facilitó el análisis de la correlación que tienen las variables.

3.7 Aspectos éticos

Según Armont et al. (2021) en un estudio realizado, tuvieron hallazgos de malas prácticas y conductas nada éticos en la investigación. En ese sentido es importante considerar lo manifestado por Morawski (2019) que la ética en la investigación es una necesidad que se debe poner en práctica para garantizar la veracidad que debe cumplir un trabajo de investigación y lo relacionó con el aspecto religioso en el sentido de que las personas se rigen a éste para desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

En ese sentido, el presente trabajo consideró tener presente estos aspectos éticos y el cumplimiento de los lineamientos y normas que la universidad solicita. Es así que, en el marco del respeto hacia la confidencialidad y anonimato de los docentes encuestados, se aplicó un cuestionario para su correspondiente llenado de manera directa, teniendo cuidado de no recoger información de sus datos personales y tomando en cuenta siempre la autorización de los directores de cada institución. Por otro lado, la sistematización y procesamiento de datos se realizó de manera transparente.

IV. RESULTADOS

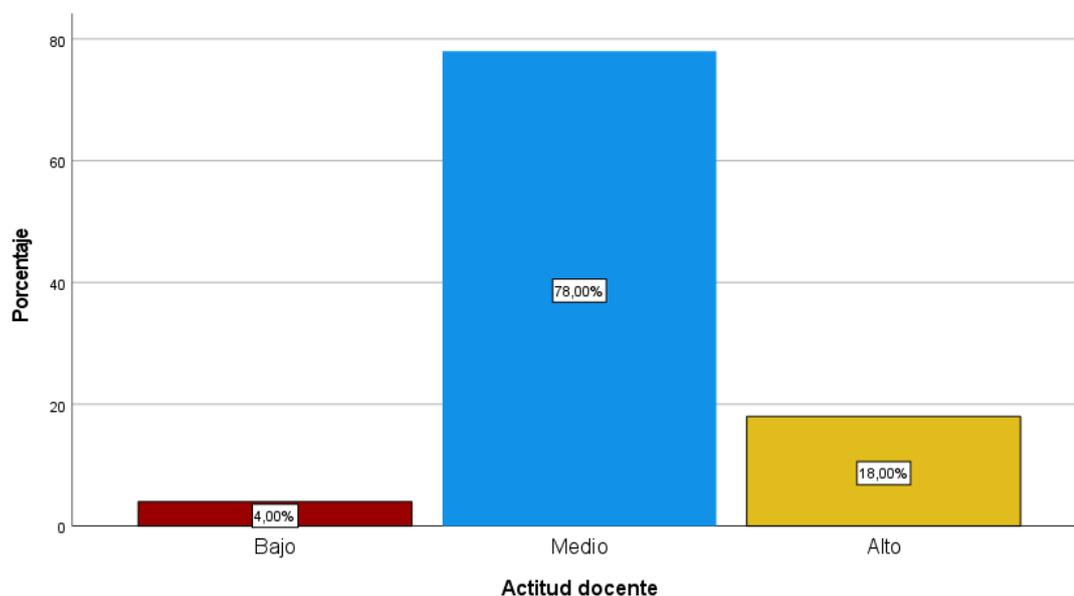
4.1. Análisis descriptivo

Los resultados hallados se realizaron en base a los objetivos de investigación, asumiendo los siguientes:

Respecto al objetivo general, se hizo la evaluación obteniendo los resultados tanto de la variable y sus dimensiones respectivamente.

Figura 1

Resultados de la V1 actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR

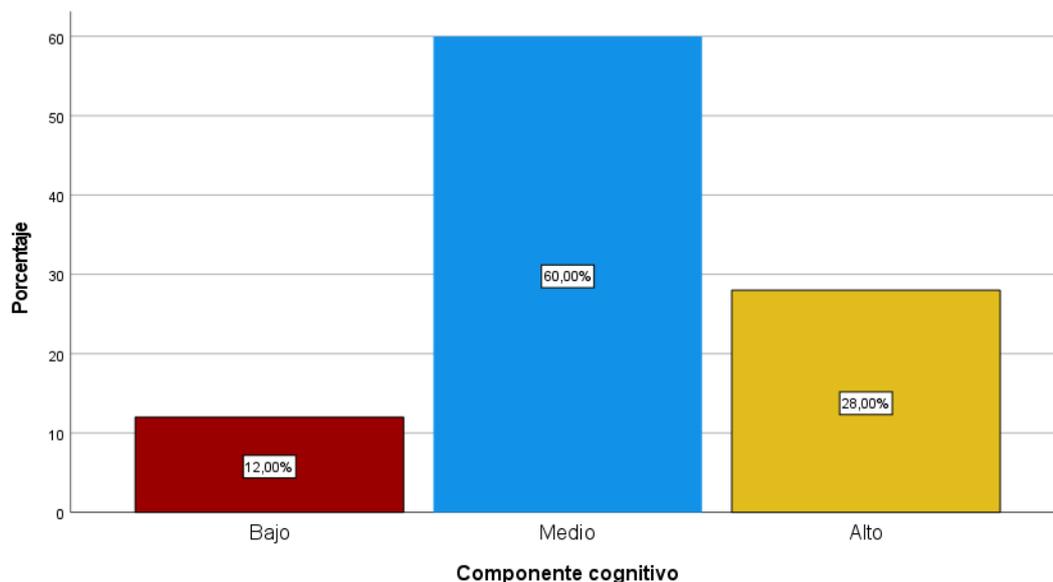


De los resultados para la variable Actitud Docente, se asume que el 78,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que son capaces de transmitir sencillez y disposición, tener vocación para dialogar, el 18,00% se asume que existe un nivel alto de actitud que posee el docente y el 4,00% que es bajo la actitud. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes tienen una actitud medianamente positiva en las acciones que realiza en su labor.

Respecto al objetivo específico 1, donde se hizo la evaluación obteniendo los resultados siguientes:

Figura 2

Resultados de la dimensión cognitiva de la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR.

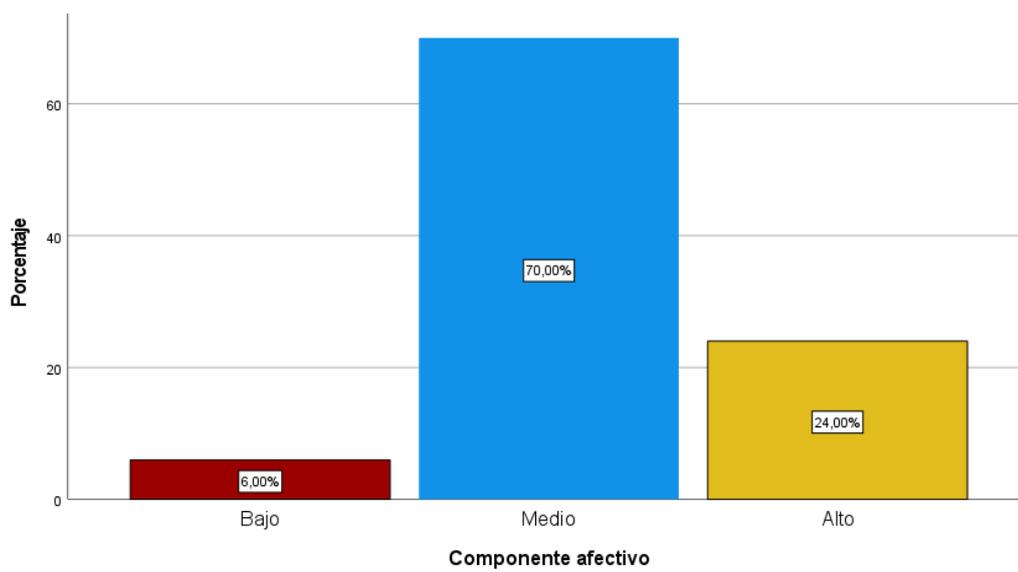


De los resultados para la dimensión cognitiva, se asume que el 60,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que son capaces medianamente de procesar información, analizar, argumentar, comprender nuevos enfoques, el 28,00% se asume que existe un nivel alto de actitud cognitiva que posee el docente y el 12,00% que es bajo la actitud de cognición. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes tienen una actitud cognitiva medianamente positiva en las labores que realizan cognitivamente.

Respecto al objetivo específico 2, donde se hizo la evaluación obteniendo los resultados siguientes:

Figura 3

Resultados de la dimensión afectiva de la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR.

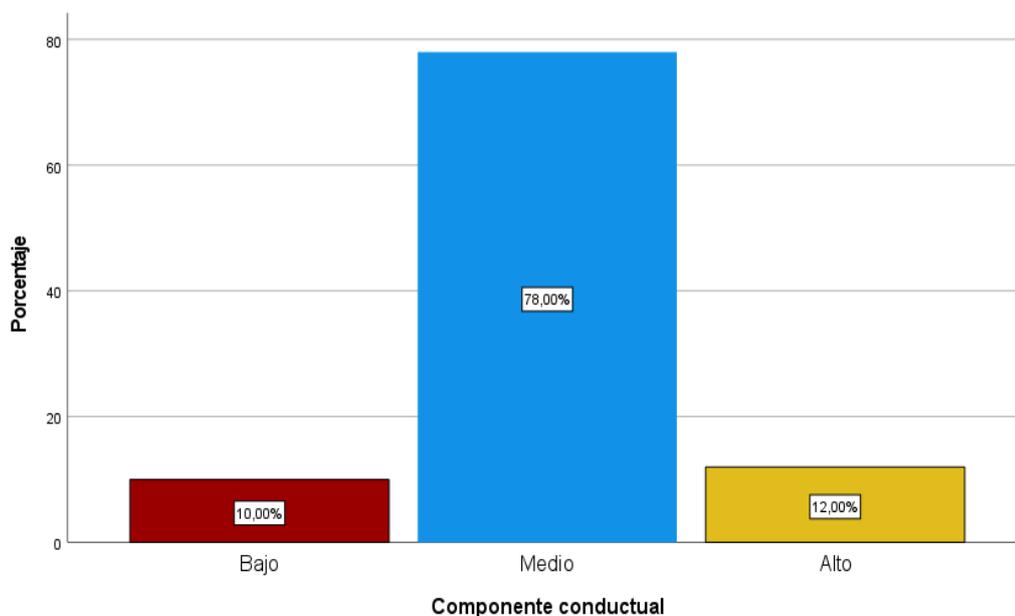


De los resultados para la dimensión afectiva, se asume que el 70,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que son capaces medianamente de tener sentimientos a favor o en contra de una situación observada, el 24,00% se asume que existe un nivel alto de actitud afectiva que posee el docente y el 6,00% que es bajo la actitud afectiva. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes tienen una actitud afectiva medianamente es positiva en las labores que realizan diariamente.

Respecto al objetivo específico 3, donde se hizo la evaluación obteniendo los resultados siguientes:

Figura 4

Resultados de la dimensión conductual de la actitud docente hacia los estudiantes con NEE incluidos en tres II.EE de EBR.

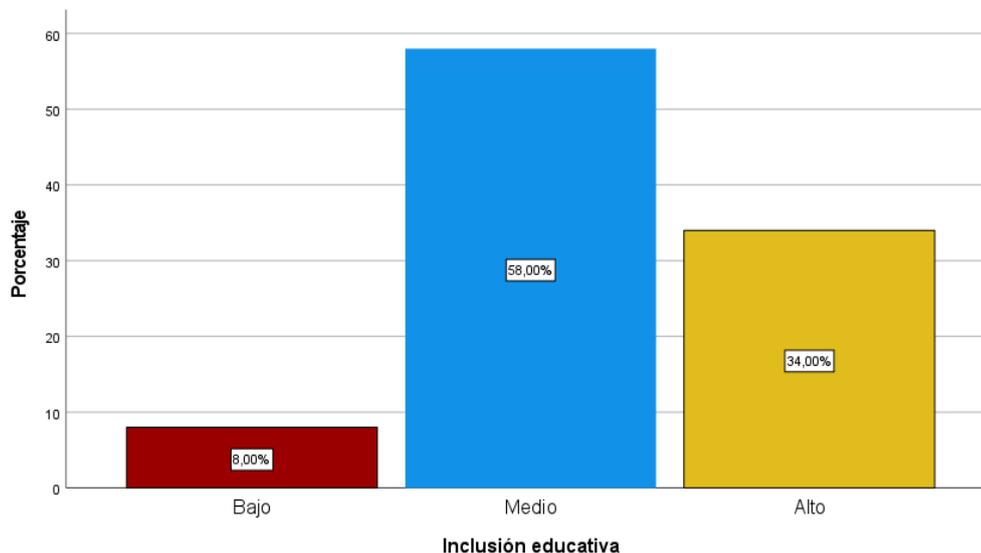


De los resultados para la dimensión conductual, se asume que el 78,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que son capaces medianamente de realizar evaluaciones personales donde existe la aceptación o rechazo frente a una determinada acción, el 12,00% se asume que existe un nivel alto de actitud conductual que posee el docente y el 10,00% que es bajo la actitud de la conducta. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes tienen una actitud conductual medianamente es positiva en las labores que realizan diariamente.

En la segunda variable se tiene el siguiente resultado.

Figura 5

Resultados de la valoración de la inclusión educativa



De los resultados para la variable inclusión educativa, se asume que el 58,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que medianamente son capaces de reconocer los derechos de niños, adolescentes, jóvenes y respetar sus diferencias, el 34,00% se asume que existe un nivel alto de valoración que posee el docente y el 8,00% que es bajo el nivel de respeto a niños, adolescentes y jóvenes incluidos. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes se muestran medianamente con la capacidad de valorar y respetar a las personas con habilidades diferentes.

4.2. Prueba de normalidad

Criterio para determinar la normalidad:

P-valor $\geq \alpha \Rightarrow$ La H_0 se Acepta \Rightarrow Datos provienen de una distribución normal

P-valor $< \alpha \Rightarrow$ La H_0 se Rechaza \Rightarrow Datos No provienen de una distribución normal.

Para Tapia & Cevallos (2021), es necesario utilizar los procedimientos estadísticos para determinar la normalidad de la población, por ello se recurre a la aplicación de la prueba de normalidad para definir el tipo que le corresponde. Se menciona algunas pruebas para establecer si los datos de la muestra provienen de una población no normal, de las cuales se destacan Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk, según el autor, este último se emplea para contrastar normalidad cuando el tamaño de la muestra es menor a 50 observaciones.

Tabla 5

Resultado de la prueba de normalidad aplicada a las dos variables

	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Actitud Docente	,442	50	,000	,611	50	,000
Inclusión Educativa	,328	50	,000	,755	50	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación

En la tabla 5, en los resultados obtenidos en la prueba de Shapiro-Wilk (muestras menores o igual a 50 datos), se puede observar que para la variable Actitud docente, el valor de $p = ,000$ y para la variable Inclusión educativa, por lo tanto, NO cumplen con la distribución normal. En base a dichos resultados, la decisión fue utilizar un estadístico de prueba No Paramétrico que cumpla con el objetivo de contrastar la hipótesis. Por lo tanto, se decidió utilizar el coeficiente de Rho de Spearman.

4.3. Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

H_G: Existe relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.

H₀: No existe relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.

Tabla 6

Correlación entre la variable actitud docente y la inclusión educativa

			Actitud Docente	Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Actitud Docente	Coeficiente de correlación	1,000	,635**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	50	50
	Inclusión Educativa	Coeficiente de correlación	,635**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	50	50

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

En la tabla 6, se observó en relación a los resultados que se obtuvieron en la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,635^{**}$, se asume una correlación positiva alta, por lo cual, se acepta la hipótesis general establecida y rechazándose la hipótesis nula, probándose que si existe asociación significativa entre la actitud docente y la inclusión educativa que enfrentar a diario en las aulas.

Hipótesis específica 1:

H_G: Existe relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana.

H₀: No existe relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana.

Tabla 7

Correlación entre el componente cognitivo de la actitud y la inclusión educativa

			Dimensión Cognitiva	Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Dimensión Cognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	,878**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	50	50
	Inclusión Educativa	Coeficiente de correlación	,878**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	50	50

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

En la tabla 7, se observó en relación a los resultados que se obtuvieron en la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,878^{**}$, se asume una correlación positiva alta, por lo cual, se acepta la hipótesis específica establecida, rechazándose la hipótesis nula, probándose así, que si existe asociación significativa entre la actitud cognitiva docente y la inclusión educativa que enfrentar a diario en las aulas los educadores.

Hipótesis específica 2:

H_G: Existe relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana.

H₀: No existe relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana.

Tabla 8

Correlación entre el componente afectivo de la actitud y la inclusión educativa

			Dimensión Afectiva	Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Dimensión Afectiva	Coeficiente de correlación	1,000	,498**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	50	50
	Inclusión Educativa	Coeficiente de correlación	,498**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	50	50

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

En la tabla 8, se observó en relación a los resultados que se obtuvieron en la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,498^{**}$, se asume una correlación positiva moderada, por lo cual, se acepta la hipótesis específica establecida, rechazándose la hipótesis nula, probándose así que existe asociación significativa entre la actitud cognitiva docente y la inclusión educativa que enfrentar a diario los educadores en las sesiones de aprendizaje que desarrollan.

Hipótesis específica 3:

H_G: Existe relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana.

H₀: No existe relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana.

Tabla 9

correlación entre el componente conductual de la actitud y la inclusión educativa

			Dimensión Conductual	Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Dimensión Conductual	Coeficiente de correlación	1,000	,557**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	50	50
	Inclusión Educativa	Coeficiente de correlación	,557**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	50	50

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

La tabla 9, se observó en relación a los resultados que se obtuvieron en la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,557^{**}$, se asume una correlación positiva moderada, por lo cual, se acepta la hipótesis específica señalada, rechazándose la hipótesis nula, probándose así que existe asociación significativa entre la actitud conductual docente y la inclusión educativa que enfrentan a diario los educadores en las clases que laboran.

V. DISCUSIÓN

El objetivo general de la investigación fue determinar cómo la actitud docente se relaciona con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023, en tal sentido se considera qué nivel de asociación existe entre la actitud del docente y como se asocia con la inclusión en la educación de los niños. En este sentido se procedió a analizar y evaluar los resultados adquiridos con el siguiente detalle:

De la revisión científica se planteó como hipótesis general, si existe relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023. A partir de ello se sostiene que los hallazgos de la investigación revelan del análisis descriptivo de la variable actitud docente se asume que el 78,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que son capaces de transmitir sencillez y disposición, tener vocación para dialogar, el 18,00% se asume que existe un nivel alto de actitud que posee el docente y el 4,00% que es bajo la actitud. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes tienen una actitud medianamente positiva en las acciones que realiza en su labor con los estudiantes incluidos

Y, para la variable inclusión educativa, se asume que el 58,00% de los docentes han logrado desarrollar un nivel medio, esto implica que medianamente son capaces de reconocer los derechos de niños, adolescentes, jóvenes y respetar sus diferencias, el 34,00% se asume que existe un nivel alto de valoración que posee el docente y el 8,00% que es bajo el nivel de respeto a niños, adolescentes y jóvenes incluidos. Del porcentaje mayoritario se asume que los docentes se muestran medianamente con la capacidad de valorar y respetar a las personas con habilidades diferentes.

Estos resultados fueron validados mediante la aplicación de la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,635^{**}$, se considera la correlación positiva alta, por lo cual, se acepta la hipótesis general establecida y rechazándose la hipótesis nula, demostrando que si existe

asociación significativa entre la actitud docente y la inclusión educativa que enfrentan a diario en las aulas los educadores.

Los resultados se asemejan a Sevilla et ál. (2018) quienes establecen que, hay influencia de la formación inicial recibida en su actitud y no la edad, lo que lleva a repensar en la mejora de los procesos formativos alineados a la atención de la diversidad. Asimismo, la experiencia del docente no es condicionante de su actitud hacia la inclusión porque este tema se ha incorporado en los últimos años. Del mismo modo, existe una concordancia con Bermúdez y Antola (2020) quienes encontraron que existe una relación estadísticamente positiva entre la formación de los docentes y la actitud de manera general.

Los docentes que mostraron una actitud favorable, fueron aquellos que en alguna oportunidad tuvieron una interacción personal, laboral o social con este tipo de personas. Y, Vallejos y Castro (2023) quienes mencionan que existe una percepción buena de 82.95% hacia las practica orientada a la inclusión, sobre todo en el rol directivos y el género femenino, pero a pesar de estos resultados, no necesariamente pueden garantizar que se den practicas pedagógicas más inclusivas, se tendría que realizar un trabajo más detallado en estas instituciones y que el hecho de implementar la inclusión educativa como parte de un cambio, es un proceso que lleva mucho tiempo y dedicación y que este se va reflejar poco a poco en la práctica pedagógica. De lo analizado se concluye que es necesario asociar ambas variables estudiadas para determinar la relación entre la actitud que muestra el docente y la inclusión educativa.

Respecto a la HE1, se sostiene que existe relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana. Sobre ello de los resultados obtenidos para la hipótesis mediante la aplicación de la prueba no paramétrica de Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral es $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,878^{**}$, se asume una correlación positiva alta, por lo cual, se acepta la hipótesis específica establecida rechazándose la hipótesis nula, probándose así, que si existe asociación significativa entre la actitud cognitiva docente y la inclusión educativa que deben a diario enfrentan los escolares dentro del aula.

Los resultados hallados coinciden con Gonzales (2019) quien concluye que los docentes demuestran indecisión en los componentes cognitivo, afectivo y conductual hacia la inclusión educativa. También se evidenció una actitud favorable de parte de las mujeres respecto a una actitud desfavorable en los varones. Tomando en cuenta la edad más de la mitad de docentes muestran indecisión, la tercera parte una actitud definida a favorable y solo un 10% tienen actitud desfavorable. Asimismo, Valverde (2021) considera que la actitud socio educativa, en su mayoría presenta un resultado positivo, pero también presenta una cuarta parte con poca disposición lo que evidencia que existe la necesidad de desarrollar más acciones para fortalecerla a través de acciones de capacitación y sensibilización; lo cual demuestra que si bien es cierto en las instituciones educativas existen niveles de inclusión también es posible que se deben reajustar para seguir generando actitud cognitiva. Por lo tanto, los estudios coinciden en indicar que la actitud cognitiva contribuye a procesar información, analizar, argumentar, comprender y producir formas, para entender la inclusión educativa como tarea del docente en función a sus estudiantes.

Asimismo, de la revisión del sustento teórico, lo hallado coincide con Calle y Padilla (2019) quienes indican que el conocimiento que una persona obtiene en su ambiente, en la forma de cómo se dominan los hechos, cómo se dan a conocer las opiniones, cómo se ponen en práctica las creencias, la forma de pensar, los valores que se tienen sobre la actitud cognitiva, lo cual es necesario para comprender a las personas con discapacidad. Al respecto Luna (2020) en relación a este componente cognitivo establece una opinión, un atributo y un concepto, lo cual se conoce sobre alguien que tiene importancia respecto a la actitud, en relación a la atención de un estudiante con discapacidad cuanto más se conozca sobre él se pondrá una mejor atención respecto a su aprendizaje. También, Torres (2022) menciona que la actitud del docente desde la parte cognitiva es preponderante en el proceso de enseñanza considerando su papel reflexivo en la búsqueda del logro de aprendizajes; de lo analizado sobre los resultados de la actitud cognitiva al ser positiva en la investigación, esta contribuye a garantizar a responder a la educación de calidad de los educandos.

Respecto a la HE2 se sostiene que si existe relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la

EBR del distrito de Santa Ana, sobre ello se aplicó la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral es $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,498^{**}$, se asume una correlación positiva moderada, por lo cual, se acepta la hipótesis específica establecida y rechazándose la hipótesis nula, probándose así que existe asociación significativa entre la actitud cognitiva docente y la inclusión educativa que enfrentan a diario los educadores en las sesiones de aprendizaje que desarrollan.

Los resultados hallados coinciden con Molinelli (2022) quien dio a conocer que el 76.3% evidencia conocimiento sobre inclusión educativa detectándose actitud favorable para atención inclusiva en sus aulas. Un 63.8% de docentes aceptan el apoyo de personal especializado. El 73.8% de docentes manifestó que se puede confundir esmero a la diversidad con atención a la desigualdad. Además, existe coincidencia con Garcías y Durán (2023) quienes sostienen que la información de una percepción buena de 82.95% hacia las practica orientada a la inclusión, sobre todo en el rol directivos y el género femenino, pero a pesar de estos resultados se concluye que no necesariamente pueden garantizar que se den practicas pedagógicas más inclusivas, se tendría que realizar un trabajo más detallado y cualitativo en estas instituciones y que el hecho de implementar la inclusión educativa como parte de un cambio, es un proceso que lleva mucho tiempo y dedicación y que este se va reflejar poco a poco en la práctica pedagógica. Asimismo, lo mencionado por Távora (2020) también expresa una relación significativa entre lo cognitivo, afectivo y conductual con los factores sociodemográficos respecto a la formación docente, concluyendo que existe correspondencia entre la actitud de los docentes hacia la inclusión y los factores sociodemográficos; lo que se traduce a mejorar las prácticas inclusivas. Por lo tanto, los estudios considerados coinciden en indicar que los docentes que tienen actitudes afectivas medianamente desarrolladas contribuyen a atender a estudiantes con necesidades diferentes.

Contribuyendo al análisis, de la revisión del sustento teórico de la actitud cognitiva, lo hallado coincide con Vélez (2013) el cual manifiesta que la demostración afectiva, que se manifiesta en un contexto que puede estar acompañado de formas de sentir, de preocupaciones o sensaciones respecto a

una situación, en este caso la atención a estudiantes con necesidades y habilidades diferentes lo afectivo contribuye a la formación de ellos. Asimismo, coincide con Calle y Padilla (2019) quienes manifestaron que los sentimientos se aceptan o se rechazan creencias, que se expresan en preferencias, estado de ánimo y emociones ante la actitud; cuando se expresan los sentimientos agradables o desagradables hacia los estudiantes con discapacidad, los educadores deben tener alto nivel de empatía, para comprender las formas de ser de cada uno de ellos. También, Luna (2020) declaró que este componente integra emociones, juicios y formas de sentir respecto a lo que agrada o desagrada, haciéndose muy notorio que el docente expresa lo que se siente ante un estudiante inclusivo; por lo tanto, se necesita que el educador sea consciente de garantizar los derechos de todos los estudiantes para que tengan iguales condiciones.

Respecto a la HE3 si se sostiene si existe relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana. Se observó en relación a los resultados que se obtuvieron en la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral se asume como $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de relación que es $0,557^{**}$, se asume una correlación positiva moderada, por lo cual, se acepta la hipótesis específica señalada, rechazándose la hipótesis nula, probándose así que existe asociación significativa entre la actitud conductual docente y la inclusión educativa que enfrentan a diario los educadores en las clases que laboran.

Los resultados hallados coinciden con Gutiérrez (2020) resultados que determinaron que la dimensión predominante es la conductual porque se observó que demuestran aceptación a la inclusión, aunque todavía se necesite trabajar en las dimensiones afectivas y cognitivas. Así mismo, se recogió información de que en las dos instituciones de aplicación tanto en el género masculino como en el femenino en el nivel de actitud se observa indecisión frente a la inclusión. Además, existe coincidencia con Estrella et ál. (2020) en relación a la cultura inclusiva donde se obtuvo un nivel bueno y muy bueno entre ambas instituciones con una diferencia del 3.4%. En cuanto a las políticas inclusivas se halló una diferencia del 15% de aceptación entre los dos distritos, observándose

mayor aceptación en los docentes de los Olivos. Por lo tanto, ambos estudios convienen en indicar que si existe asociación entre la actitud conductual de los docentes con la práctica de la inclusión de las personas.

A esto se suma, lo analizado del sustento teórico donde se establece que Bermúdez y Antola (2020) indican que la inclusión educativa se genera cuando los docentes que mostraron una actitud favorable, fueron aquellos que en alguna oportunidad tuvieron una interacción personal, laboral o social con este tipo de personas. Sin embargo, esta actitud es limitada respecto a su forma de ser, su conducta, capacidad de aprendizaje, desempeño y conocimiento de sí mismos que tienen las personas con discapacidad. Además, los resultados coinciden con lo citado por Vélez (2013) en función a la actitud conductual, el cual se manifiesta cuando una persona, en este caso el educador realiza una acción ante una situación en el ambiente donde se desenvuelve, poniendo en práctica cuestiones conductuales positivas frente a situaciones de trabajo en un aula.

Otros autores, como Calle y Padilla (2019) coinciden en indicar que la actitud conductual, son predisposiciones a una reacción o a la toma de decisiones respecto a un objeto poniendo cierto grado intencional traducidas en acciones que se pueden dar directa o indirectamente en relación a algo concreto, lo cual también apoya a lo hallado en la presente investigación. Y, según Luna (2020) el componente afectivo, contribuye a conocer un modo de hacer algo que tiene una persona frente a una determinada situación. En relación a la inclusión, muestra como la práctica docente asume la atención de estudiantes con necesidades diferentes, realizando adecuaciones para brindar una respuesta apropiada utilizando los recursos adecuados, medios, así como materiales y los ajustes que se requieren según las necesidades identificadas. Por lo tanto, indican que las actitudes se manifiestan según la opinión que tiene una persona y que esto repercute en su comportamiento. Así mismo, hacen hincapié en que las actitudes positivas en los profesores ayudan a efectuar prácticas inclusivas. La manera de sentir y percibir, tener una idea sobre alguna situación, persona o acción ocurrida en el campo educativo genera que éste demuestre positivismo o negatividad, en la presente investigación la actitud del docente contribuye positivamente al desarrollo de espacios de inclusión en los escolares.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERO: Existe relación positiva entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023, esto se sostiene a partir de los hallazgos de la investigación donde mediante la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, se halló como valor de significancia de tipo bilateral $0.001 < 0,05$ y coeficiente de asociación de $0,635^{**}$, hallándose una correlación positiva alta, aceptándose la hipótesis general establecida y rechazándose la hipótesis nula.

SEGUNDO: Existe relación significativa entre la actitud cognitiva con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, esto se sostiene de los resultados obtenidos de la prueba no paramétrica de Rho Spearman, cuyo valor de significancia es $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de asociación $0,878^{**}$, asumiéndose una correlación positiva significativa, por lo cual, se acepta la hipótesis específica establecida y rechazándose la hipótesis nula, por lo cual la actitud cognitiva hallada contribuye a generar espacios de inclusión para los escolares.

TERCERO: Existe relación positiva entre la actitud afectiva con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, esto se sostiene de la prueba no paramétrica Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral es $0.0010 < 0,05$ y del coeficiente de asociación $0,498^{**}$, asumiéndose la existencia de una correlación positiva moderada, aceptándose por ello la hipótesis específica establecida y rechazándose la hipótesis nula, por lo cual la actitud afectiva hallada contribuye a responder positivamente al derecho de los escolares en ambientes inclusivos.

CUARTO: La actitud conductual del docente se asocia positivamente con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, esto se asume de los resultados que se obtuvieron en la prueba no paramétrica denominado Rho Spearman, cuyo valor de significancia de tipo bilateral es $0.001 < 0,05$ y del coeficiente de asociación

de 0,557**, asumiendo así una correlación positiva moderada, aceptando así la hipótesis específica señalada y rechazándose la hipótesis nula considerada.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERO: Para directivos de las instituciones regulares, que organicen y ejecuten campañas de sensibilización con los educadores y estudiantes para generar espacios inclusivos, en armonía y respeto a sus derechos.

SEGUNDO: A los padres de familia, que fomenten acciones positivas para generar en sus hijos, respeto a todos sus compañeros que tuvieran necesidades y habilidades diferentes.

TERCERO: A los docentes que reciban sesiones con el comité de SAANEE para programar sus programaciones, unidades y sesiones en las diferentes áreas curriculares, para que realicen las adaptaciones necesarias y se atiendan a los escolares con necesidades y habilidades diferentes.

CUARTO: Al coordinador de Tutoría, que pueda generar actividades y sesiones de tutoría sobre el derecho inclusivo, atención y apoyo a los compañeros, para vivir en una sociedad inclusiva en el marco del respeto a los demás.

REFERENCIAS

Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PloS one*, 18(1), e0279068.

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0279068>

Álvarez-Risco, A. (2020). Clasificación de las investigaciones.

<https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10818/Nota%20Académica%20%20%2818.04.2021%29%20-%20Clasificación%20de%20Investigaciones.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Armond, A. C. V., Gordijn, B., Lewis, J., Hosseini, M., Bodnár, J. K., Holm, S., & Kakuk, P. (2021). A scoping review of the literature featuring research ethics and research integrity cases. *BMC Medical Ethics*, 22(1), 1-14.

<https://bmcomedethics.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12910-021-00620-8>

Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osad'án, R. (2022). Teachers' Professional Attitudes towards Inclusive Education. *Emerging Science Journal*, 6, 13-24.

https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Barnova-2/publication/361117218_Teachers'_Professional_Attitudes_towards_Inclusive_Education/links/62a99513416ec50bdb27a39b/Teachers-Professional-Attitudes-towards-Inclusive-Education.pdf

Bermúdez, M., & Antola, I. (2020) Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad Teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities Atitudes dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência.

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v14n1/1688-4221-cp-14-01-01203-e2107.pdf>

Boitumelo, M., Kuyini, A. B., & Major, T. E. (2020). Experiences of General Secondary Education Teachers in Inclusive Classrooms: Implications for Sustaining Inclusive Education in Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), 1-34.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1246619>

Bonilla, M. D. L. Á., Castro-Carrasco, P. J., & Gómez, V. D. (2020). Cambio de teorías subjetivas docentes ante sus primeras experiencias con estudiantes con síndrome de Down. *Información tecnológica*, 31(3), 51-64.

<https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v31n3/0718-0764-infotec-31-03-51.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 1.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>

Briceño, M., & Madrid, M. (2023). Adaptation and validation of a research instrument to know the professional teacher identity focusing on inclusive education. *Revista Conhecimento Online*, 1, 33-61.

<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85149196693&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Teaching+attitude+and+educational+inclusion&sid=97bd136ead45b68182a5dc31a2de471e&sot=b&sdt=b&sl=58&s=TITLE-ABS-KEY%28Teaching+attitude+and+educational+inclusion%29&relpos=13&citeCnt=0&searchTerm=>

Calle Taype, S., & Padilla Yaranga, I. (2019). Actitud docente hacia los estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Juan Parra del Riego El Tambo–Huancayo 2019.

<https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5500>

Coronel Parco, W. (2019). Actitud docente hacia la educación inclusiva en docentes del nivel primaria de instituciones educativas del distrito de Carabayllo, 2019.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39963>

Crea, T., Klein, E., Okunoren, O., Jimenez, M., Arnold, G., Kirior, T., ... & Bruni, D. (2022). Inclusive education in a refugee camp for children with disabilities: How are school setting and children's behavioral functioning related?. *Conflict and health*, 16(1), 53.

<https://link.springer.com/article/10.1186/s13031-022-00486-6>

Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities

under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191-213.

<https://www.brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1176>

Encinas Leyva, R., & López Bañuelos, A. (2019). Actitudes de universitarios mexicanos hacia adultos mayores.

https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10907/1/0214-9877_2_1_229.pdf#page=2

Escribano, A., & Martínez, A. (2016). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos (Vol. 122). Narcea Ediciones.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QPekDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=corrientes+filosoficas+y+teorias+respecto+a+la+actitud+docente+e+inclusion+educativa&ots=YAtx66wVNG&sig=M5rmYC0vV9v0BhjmwwX8q9B5pM#v=onepage&q&f=false>

Espinoza Freire, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-171.pdf>

Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., & Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e784.pdf>

Falla, D., Gómez, C., & del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251-271.

<https://www.redalyc.org/journal/706/70671774010/70671774010.pdf>

Fernández-Portero, I. (2022). Measuring preservice foreign language teachers' attitudes toward inclusive education through a newly developed scale. *Foreign Language Annals*, 55(4), 1188-1211.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12660>

Garcías, V., & Durán, L. (2023). Educación inclusiva: Percepción de una comunidad Educativa. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 17(2), 1-11.

<https://www.journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4726>

Gonzales Chinchay, E. E. (2019). Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla.

<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/4206bcf3-ceb5-4fb8-aad4-4824ecdc3048>

Gutiérrez, R. (2020). Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019. *Repositorio Institucional- UCV*.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42773>

Hair, J. F., LDS Gabriel, M., Silva, D. D., & Braga, S. (2019). Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. *RAUSP Management Journal*, 54, 490-507.

<https://www.scielo.br/j/rmj/a/s5Z45jW68qJXgngNcttLTx/?lang=en>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386). *México: McGraw-Hill Interamericana*.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38911499/Sampieri-libre.pdf?1443413652=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSampieri.pdf&Expires=1690352051&Signature=bVe7z2bcJJb1LhpBwGOKWNmwIzI71AdVZ1BJcpc1NyBOkEGxk3Z4oUt-Nw-1kQdrEVU3lw1PG9EJEp7CozaXR88t9XtsA39GhJaYBK1McasCeTJuhqA1ZknN6INJXF7xp4~xW6dljCxcUeBHaG3NkoWMO8liUg2s7JebRzQJZXwZb4NMFwCUq2zGFIII2-EbolszG2kizkh8sMcTk0OJv7rxmTB~RLErIDA9XJzH31ts7e4Y9IE-ivmVV~Tvdjk3zNmsMbcqNoUtzUcQRiR6kc5OnJInZD4~5CgjR4Xf9tquMbaF6Dw2q2NMqXk5bJrjtosmcJo57Cr6bZNS0DgMDg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Inacio, E. (2019). Método de investigación.

<https://www.aacademica.org/edson.jorge.huair.inacio/78.pdf>

Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2022). Challenging but positive! – An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), pp. 1–16
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjep.12535?src=getfttr>

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44.

<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.722261048050552>

Luna Andrade, K. (2020). Actitud docente y práctica inclusiva de los docentes en la Institución Educativa Particular Euroamerican College, Pachacamac, 2020.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/52001/Luna_AKM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molinelli, M., (2022). Actitud de la inclusión educativa en padres de familia y docentes en cuatro escuelas de educación de lima metropolitana 2018 – 2019.

https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/11372/molinelli_mml.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morawski, R. Z. (2019). Technoscientific Research: Methodological and Ethical Aspects. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S3acDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Research+and+ethical+aspects&ots=yRCn47YxeX&sig=Oj1Y2-gUfLxgyIA2w7-2_LSsZ_0#v=onepage&q=Research%20and%20ethical%20aspects&f=false

Pandey, P., & Pandey, M. M. (2021). *Research methodology tools and techniques*. Bridge Center.

<http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4666/1/RESEARCH%20METHODOLOGY%20TOOLS%20AND%20TECHNIQUES.pdf>

Pérez Dávila, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1344&context=ap>

Quintão, C., Andrade, P., & Almeida, F. (2020). How to Improve the Validity and Reliability of a Case Study Approach?. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 264-275.

<https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/2026/1145>

- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J., Navarro Rincón, A., & Caurcel Cara, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242021000100018&script=sci_arttext&lng=pt
- Rodríguez, C., Oré, J. L. B., & Vargas, D. E. (2021). *Las variables en la metodología de la investigación científica* (Vol. 78). 3Ciencias.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5jFJEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=manipulacion+y+control+de++variables+en+un+proyecto+de+investigacion&ots=3dqsCBEneR&sig=CEr-h1At4aClew8OHJd25Cn5Rg#v=onepage&q&f=false>
- Sánchez, A., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *RETOS XXI*, 2(1), 13-22.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223/22839>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2018.1541819?nedAccess=true&role=button>
- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* (México, DF), 18(78), 115-141.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115
- Sime Poma, L., Revilla Figueroa, D., Bernabé Sánchez, G., Sánchez Trujillo, M., Camargo Cuellar, M. N., Manrique Villavicencio, L., ... & Córdova Gastiaburu, P. (2021) Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/180968>
- Sisto, M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. J., & del Mar Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1).
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/397841>

- Stratton, S. J. (2021). Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/B0D519269C76DB5BFFBFB84ED7031267/S1049023X21000649a.pdf/population-research-convenience-sampling-strategies.pdf>
- Sulasmi, E., & Akrim, A. (2019). Management construction of inclusion education in primary school. *Kumpulan Makalah, Jurnal Dosen*, 1(1).
<http://publikasiilmiah.umsu.ac.id/index.php/kumpulanmakalah/article/view/1018>
- Taber, K. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tapia, C., & Cevallos, K. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), 83-106.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302/2137>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/B9PMWs5k6qpBWzmFJHKK7Lg/?format=html&lang=es>
- Távora Sabalú, C. (2020). Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en ocho instituciones educativas del distrito de Independencia 2019.
<http://repositorio.ftpcl.edu.pe/handle/FTPCL/684>
- Torres Aguilar, M. (2022). Actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes asociados a discapacidad de una institución educativa—Comas, 2022.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98622>
- UNESCO (2016) Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Valverde, M. (2021). *Actitudes Docentes Ante La Inclusión Educativa En La Unidad Fiscomisional Don Bosco, De La Provincia De Esmeraldas* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad).

<https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2623>

Vélez La Torre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113.

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>

ANEXOS

Matriz de operacionalización de la variable 01: Actitud Docente

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
<p>La actitud es una forma de predisposición que se produce en el docente en base a su experiencia, por lo que brinda una respuesta a objetos o situaciones educativas con las que se relaciona. La actitud es diferente en cada docente dependiendo de sus experiencias vividas que determinan ser favorables o desfavorables, (Calle y Padilla 2019).</p>	<p>D1: Cognitiva D2: Afectiva D3: Conductual</p>	D1: Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos sobre la discapacidad. 	1; 2 3;4	<p>(5): Totalmente de acuerdo. (4): De acuerdo (3): Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (2): En desacuerdo (1): Totalmente en desacuerdo</p>	Alto (60 – 80)
			<ul style="list-style-type: none"> Ideas, nociones y creencias sobre estudiantes con discapacidad. 	5;6; 7		
		D2: Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> Sentimientos respecto a los estudiantes con discapacidad. 	8;9		Bajo (16 – 37)
			<ul style="list-style-type: none"> Emociones frente a estudiantes con discapacidad. 	10;11; 12		
		D3: Conductual	<ul style="list-style-type: none"> Adecuaciones para brindar una respuesta ante la discapacidad. 	13;14		
			<ul style="list-style-type: none"> Uso de recursos y materiales como apoyo para atender la discapacidad. 	15;16		

Matriz de operacionalización de la variable 02: Inclusión Educativa

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
<p>La inclusión educativa se cumple al implementar una mejora que tenga alineación inclusiva y esto se da cuando las personas adultas y los educandos enlazan su actuar poniendo en práctica valores inclusivos aplicados en diversas actividades. Este actuar debe ser formal y comprometido de parte de toda la comunidad educativa, (Booth y Ainscow 2015).</p>	<p>D1 Creación de una cultura Inclusiva D2 Establecimiento de políticas inclusivas D3 Desarrollo de prácticas inclusivas</p>	Creación de una cultura Inclusiva	• Construcción de una comunidad inclusiva.	1;2;3	<p>5): Totalmente de acuerdo. (4): De acuerdo (3): Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (2): En desacuerdo (1): Totalmente en desacuerdo</p>	Alto (56 – 75)
			• Establecimiento de valores inclusivos.	4;5		
		Establecimiento de políticas inclusivas	• Desarrollo de un centro escolar para todos.	6;7		Medio (36 – 55)
			• Organización del apoyo a la diversidad.	8;9		
		Desarrollo de prácticas inclusivas	• Construcción de un currículo para todos.	10; 11; 12; 13		Bajo (15 – 35)
			• Promoviendo aprendizajes con la participación de todos.	14; 15		

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Actitud docente e Inclusión Educativa en tres Instituciones Educativas de básica regular del distrito de Santa Ana Cusco, 2023						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>General: ¿Cuál es la relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en tres instituciones educativas de EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023?</p> <p>Específicas 1. ¿Cuál es la relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con</p>	<p>General: Determinar como la actitud docente se relaciona con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p> <p>Específicas 1. Determinar la relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p> <p>2. Determinar la relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p> <p>3. Determinar la relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de</p>	<p>General: Existe relación entre la actitud docente y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p> <p>Específicas 1. Existe relación del componente afectivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p> <p>2.) Existe relación del componente cognitivo de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p> <p>3. Existe relación del componente conductual de la actitud con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.</p>	Variable 1: Actitud docente			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles/rangos
			D1: Cognitiva	-Conocimientos sobre la discapacidad. -Ideas, nociones y creencias sobre estudiantes con discapacidad.	1;2;3;4 5;6;7	Alto (60 – 80) Medio (38 – 59)
			D2: Afectiva	-Sentimientos respecto a los estudiantes con discapacidad. -Emociones frente a estudiantes con discapacidad.	8;9 10;11;12	Bajo (16 – 37)
			D3: Conductual	-Adecuaciones para brindar una respuesta ante la discapacidad. -Uso de recursos y materiales como apoyo para atender la discapacidad.	13;14 15;16	
Variable 2: Inclusión educativa						
D1: Creación de una cultura Inclusiva	-Construcción de una comunidad inclusiva.	1;2;3 4;5				

NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023?	estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana Cusco, 2023.		D2: Establecimiento de políticas inclusivas	-Establecimiento de valores inclusivos. -Desarrollo de un centro escolar para todos. -Organización del apoyo a la diversidad.	6;7 8;9	
			D3: Desarrollo de prácticas inclusivas	-Construcción de un currículo para todos. -Promoviendo aprendizajes con la participación de todos.	10;11;12;13 14;15	

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial
Tipo: Básica Nivel: Correlacional Enfoque: Cuantitativo Diseño: No experimental, transversal correlacional. Método: Hipotético-deductivo	Población: Docentes de instituciones educativas integradas de zona periférica del distrito de Santa Ana, Cusco. Muestra: 50 profesores de 3 instituciones educativas de EBR. Muestreo Muestreo por conveniencia.	Técnica: Encuesta Instrumentos: De la V1: Actitud docente Nro. Ítems:16 De la V2: Inclusión educativa Nro. Ítems: 15	Descriptiva: Uso del programa SPSS 27 para describir tablas y/o figuras. Inferencial: Uso del programa Rho Spearman para contrastar las hipótesis. Prueba de Rho de Spearman

Instrumento de recolección de datos

Cuestionario de actitud docente hacia estudiantes con discapacidad

Estimado docente, el presente cuestionario está diseñado para recoger información sobre la actitud que tiene frente a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad de los estudiantes que están matriculados en las instituciones educativas de EBR, Agradezco su colaboración respondiendo las preguntas de esta encuesta por ser de utilidad para mejorar la atención a dichos estudiantes. Para responder debe tomar en cuenta las siguientes valoraciones:

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

Ítems	Respuestas				
	1	2	3	4	5
1. Es necesario tener conocimiento sobre personas con discapacidad para obtener mejores resultados en su aprendizaje.					
2. Se debe manejar metodologías pertinentes para lograr aprendizajes con estudiantes de inclusión.					
3. Es necesario tener una capacitación permanente en Educación inclusiva.					
4. La metodología aprendida durante la formación profesional es suficiente para enseñar a estudiantes con discapacidad. *					
5. El aprendizaje de un estudiante con discapacidad es mucho más lento que el de los otros estudiantes, puesto que ellos no aprenden con facilidad. *					
6. Los estudiantes con discapacidad son más tranquilos, por lo que no generan desorden en la clase, a diferencia de sus compañeros.					
7. Los estudiantes con discapacidad deben aprender cosas simples para no complicar su aprendizaje.					
8. Siento que, al enseñar a estudiantes con discapacidad, soy un mejor docente.					
9. Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades en su aprendizaje, por eso siento lástima, pues se encuentran en desventaja con los estudiantes regulares. *					
10. Al observar que los estudiantes con discapacidad se esfuerzan por aprender, me inspira ternura.					
11. Trabajar con estudiantes con discapacidad y enfrentar los retos con ellos, hace que me sienta feliz					
12. Trabajar con estudiantes con discapacidad, es una experiencia agradable.					
13. La planificación de unidades y sesiones de aprendizaje, no necesariamente deben responder a las características e intereses de todos los estudiantes. *					
14. Las metodologías aplicadas a los estudiantes con discapacidad, no necesariamente deben ser innovadoras y creativas. *					
15. Cuando se trabaja con estudiantes que tienen discapacidad, se debe utilizar materiales de apoyo para asegurar el logro de los aprendizajes.					
16. Todo material utilizado en un aula regular debe ser adaptado al tipo de discapacidad de los estudiantes.					

Nota: Adaptado de (Calle y Padilla, 2019)

Link: <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5500>

Cuestionario para la valoración de la inclusión educativa

Estimado(a) docente, el presente cuestionario está diseñado para recoger información sobre la valoración de la inclusión educativa en su institución, agradezco su colaboración respondiendo las preguntas de esta encuesta por ser de utilidad para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad. Para responder debe tomar en cuenta las siguientes valoraciones:

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

Ítems	Respuestas				
	1	2	3	4	5
1.Todos merecemos sentirnos acogidos en la institución educativa.					
2.El equipo educativo y los miembros del consejo escolar de la IE, deben trabajar de manera coordinada.					
3.Los directivos y docentes de la IE deben compartir un objetivo en común.					
4.Los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia deben conocer y poner en práctica la inclusión.					
5.Los docentes deben promover la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en la IE.					
6.La institución educativa debe tener un enfoque de liderazgo inclusivo.					
7.Se debe alentar al equipo educativo a actualizarse de manera continua para la atención a la diversidad de estudiantes.					
8.Las actividades de desarrollo profesional que promueve la institución, ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.					
9.En la institución educativa, se debe brindar mayor apertura para la matrícula de estudiantes de inclusión.					
10.En la institución educativa, las clases responden a la diversidad de los estudiantes y se planifican para apoyarlos en su aprendizaje, sin seguir un currículo establecido para el grado.					
11.La disciplina en el aula y en la IE debe basarse en el respeto mutuo.					
12.Los docentes deben elaborar materiales compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión.					
13.Se involucra activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje con metodologías participativas, colaborativas y/o cooperativas, promoviendo su sentido crítico y desarrollando su capacidad para pensar, hablar, escribir y aprender.					
14.La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes y sirve para diagnosticar e identificar, barreras que impiden el aprendizaje.					
15.El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión.					

Nota: Adaptado de Arijá (2022)

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57518>

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Yeni Asunción Huarca Concha
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación Inicial
Institución donde labora:	UGEL La Convención
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de actitudes
Autor (a):	Adaptado de Calle y Padilla (2019)
Objetivo:	Determinar como la actitud docente se relaciona con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023.
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	Santa Ana, La Convención, Cusco.
Dimensiones:	D. cognitiva, D. afectiva, D. Conductual
Confiabilidad:	Satisfactorio
Escala:	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
Niveles o rango:	Alto (44-60), Medio (28-43), Bajo (12-27)
Cantidad de ítems:	12
Tiempo de aplicación:	30 minutos

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario de actitudes, adaptado por Karina Farfan Sinchi en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.

RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Actitud Docente

Definición de la variable:

Es la predisposición que un individuo aprende ante una situación determinada y que esta influye en su forma de actuar, que puede ser apropiada o inapropiada a través de la intervención de tres elementos: cognoscitivo, afectivo y conductual. En relación a los docentes, son experiencias aprendidas que a lo largo del tiempo hace que manifiesten actitudes positivas o negativas frente a la inclusión. Vélez (2013).

Dimensión 1: Cognitiva

Definición de la dimensión:

El componente cognitivo de la actitud, se refiere a los saberes y creencias que una persona a recogido a lo largo de su vida sobre determinados sucesos reales de su contexto. (Vélez, 2013)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Conocimientos sobre la discapacidad.	1. Es necesario tener conocimiento sobre personas con discapacidad para obtener mejores resultados en su aprendizaje.	4	4	4	
	2. Se debe manejar metodologías pertinentes para lograr aprendizajes con estudiantes de inclusión.	4	4	4	
Ideas, nociones y creencias sobre estudiantes con discapacidad.	3. El aprendizaje de un estudiante con discapacidad es mucho más lento que el	4	4	4	

	de los otros estudiantes, puesto que ellos no aprenden con facilidad.				
	4. Los estudiantes con discapacidad son más tranquilos por lo que no generan desorden en la clase, a diferencia de sus compañeros.	4	4	3	

Dimensión 2: Afectiva

Definición de la dimensión:

El componente afectivo de la actitud, es la demostración afectiva que se manifiesta en un contexto que puede estar acompañado de formas de sentir, de preocupaciones o sensaciones respecto a una situación. (Vélez, 2013)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Sentimientos respecto a los estudiantes con discapacidad.	1. Siento que el enseñar a estudiantes con discapacidad hace que sea un mejor docente.	4	4	4	
	2. Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades en su aprendizaje por lo que siento lástima pues se encuentran en desventaja con los estudiantes regulares.	3	3	3	
Emociones frente a estudiantes con discapacidad.	3. El observar que los estudiantes con discapacidad	4	4	4	

	se esfuerzan por aprender me inspira ternura.				
	4. Trabajar con estudiantes con discapacidad y enfrentar los retos con ellos, hace que me sienta feliz	4	4	4	

Dimensión 3: Conductual

Definición de la dimensión:

El componente conductual de la actitud, se manifiesta en la forma de actuar de una persona ante una situación en el ambiente donde se desenvuelve. (Vélez, 2013).

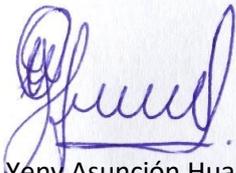
Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Adecuaciones para brindar una respuesta ante la discapacidad.	1. La planificación de unidades y sesiones de aprendizaje no necesariamente debe responder a las características e intereses de todos los estudiantes.	4	4	4	
	2. Las metodologías aplicadas a los estudiantes con discapacidad no necesariamente deben ser innovadoras y creativas.	4	4	4	
Uso de recursos y materiales como apoyo para atender la discapacidad.	3. Cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad se debe utilizar solo algunos materiales para asegurar el logro de los aprendizajes.	3	3	4	
	4. Todo material utilizado en un aula regular debe ser adaptado al tipo de	4	4	4	

	discapacidad de los estudiantes.				
--	--	--	--	--	--

Pd.: el presente formato debe tomar en cuenta:

Williams y Webb (1994) así como Powell (2003), mencionan que no existe un consenso respecto al número de expertos a emplear. Por otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de **2** hasta **20 expertos**, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que **10 expertos** brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (cantidad mínimamente recomendable para construcciones de nuevos instrumentos). Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003).

Ver: <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf> entre otra bibliografía.



Mg. Yeny Asunción Huarca Concha
DNI 23860321

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Inclusión Educativa

Definición de la variable:

La inclusión educativa se cumple al implementar una mejora que tenga alineación inclusiva y esto se da cuando las personas adultas y los educandos enlazan su actuar poniendo en práctica valores inclusivos aplicados en diversas actividades. Este actuar debe ser formal y comprometido de parte de toda la comunidad educativa, (Booth y Ainscow 2015).

Dimensión 1: Creación de una cultura inclusiva

Definición de la dimensión:

se orienta a reflexionar y a establecer una colectividad escolar que garantice la seguridad, que además sea acogedora donde todos colaboren y que promueva la aceptación, valoración y acogida a personas de diversas comunidades aledañas. Esto favorece a compartir entre todos los agentes, los valores inclusivos que se deben poner en práctica y transmitirlos a todas las personas nuevas que se vayan integrando a la escuela. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Construcción de una comunidad inclusiva.	1.Todos merecemos sentirnos acogidos en la institución educativa.	4	4	4	
	2.El equipo educativo y los miembros del consejo escolar de la IE deben trabajar de manera coordinada para lograr un objetivo en común.	4	4	4	
Establecimiento de valores inclusivos.	3.Los docentes, los miembros del	4	4	4	

	consejo escolar, estudiantes y padres de familia deben ejercer una filosofía de inclusión.				
	4.Los docentes deben promover la eliminación de barreras que impiden la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en la IE.	4	4	4	

Dimensión 2: Establecimiento de políticas inclusivas

Definición de la dimensión:

Busca que se pueda lograr que se tome en cuenta la inclusión como un aspecto importante para plantear planes de mejora y procesos de innovación involucrando a toda la comunidad educativa. Ponen énfasis en considerar que la puesta en marcha de habilidades estructuradas fomentando la participación de docentes y estudiantes desde el momento que forman parte de la institución. Así mismo se debe considerar que se debe minimizar acciones que excluyan a los agentes educativos y que por el contrario se fomente el aumento de atención eficiente a la diversidad donde todos sean valorados con equidad. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Desarrollo de un centro escolar para todos.	1.La institución educativa debe tener un enfoque de liderazgo inclusivo.	4	4	4	
	2. Se debe alentar al equipo educativo para que se formen y adquieran nuevas habilidades e intereses que ayudará a atender a la diversidad de los estudiantes.	4	4	4	

Organización del apoyo a la diversidad.	3. Las actividades de desarrollo profesional que promueve la institución, ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	4	4	4	
	4. En la institución educativa, se debe reducir las barreras para el acceso de los estudiantes a la institución educativa.	4	4	4	

Dimensión 3: Desarrollo de prácticas inclusivas

Definición de la dimensión:

Es importante reflexionar sobre lo que se enseña y lo que se aprende para poder mejorarlos tomando en cuenta que debe haber una relación en la aplicación de valores inclusivos dando cumplimiento a la política establecida en la institución. Se debe promover que estos valores estén siempre presentes al momento de organizar y planificar el trabajo curricular que incluya la elaboración de un trabajo basado en un currículo diseñado para todos los agentes educativos. Toda practica educativa debe responder a la atención de la diversidad, considerando siempre que los estudiantes son muy activos, tienen capacidad reflexiva y capacidad crítica. Finalmente se debe orientar el trabajo colaborativo de los docentes para promover en los educandos aprendizajes logrados. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Construcción de un currículo para todos.	1. En la institución educativa, las clases responden a la diversidad de los estudiantes y se planifican para apoyarlos en su aprendizaje, sin seguir un currículo establecido para el grado.	4	4	4	
	2. Se involucra activamente a los estudiantes en su	4	4	4	

	propio aprendizaje con metodologías participativas, colaborativas y/o cooperativas, promoviendo su sentido crítico y desarrollando su capacidad para pensar, hablar, escribir y aprender.				
Promoviendo aprendizajes con la participación de todos.	3.La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes y sirve para identificar, investigar y tratar las barreras que impiden el aprendizaje.	4	4	4	
	4.El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión.	4	4	4	

Pd.: el presente formato debe tomar en cuenta:

Williams y Webb (1994) así como Powell (2003), mencionan que no existe un consenso respecto al número de expertos a emplear. Por otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de **2** hasta **20 expertos**, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que **10 expertos** brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (cantidad mínimamente recomendable para construcciones de nuevos instrumentos). Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003).

Ver: <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf> entre otra bibliografía.

Mg. Yeny Asunción Huarca Concha
DNI 23860321


PERÚ

Ministerio de Educación

 Superintendencia Nacional de
Educación Superior Universitaria

 Dirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
HUARCA CONCHA, YENY ASUNCION DNI 23860321	MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA Fecha de diploma: 28/01/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 11/03/2014 Fecha egreso: 30/08/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
HUARCA CONCHA, YENY ASUNCION DNI 23860321	BACHILLER EN EDUCACION PROGRAMA DE COMPLEMENTACION ACADEMICA MAGISTERIAL-PROCAM Fecha de diploma: 15/09/2010 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Elmer Laura Quispe
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación Especial
Institución donde labora:	CEBE Rosa de América
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de actitudes
Autor (a):	Adaptado de Calle y Padilla (2019)
Objetivo:	Determinar como la actitud docente se relaciona con la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la EBR del distrito de Santa Ana, Cusco, 2023.
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	Santa Ana, La Convención, Cusco.
Dimensiones:	D. cognitiva, D. afectiva, D. Conductual
Confiabilidad:	Satisfactorio
Escala:	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo
Niveles o rango:	Alto (44-60), Medio (28-43), Bajo (12-27)
Cantidad de ítems:	12
Tiempo de aplicación:	30 minutos

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario de actitudes, adaptado por Karina Farfan Sinchi en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Actitud Docente

Definición de la variable:

Es la predisposición que un individuo aprende ante una situación determinada y que esta influye en su forma de actuar, que puede ser apropiada o inapropiada a través de la intervención de tres elementos: cognoscitivo, afectivo y conductual. En relación a los docentes, son experiencias aprendidas que a lo largo del tiempo hace que manifiesten actitudes positivas o negativas frente a la inclusión. Vélez (2013).

Dimensión 1: Cognitiva

Definición de la dimensión:

El componente cognitivo de la actitud, son los saberes y creencias que una persona a recogido a lo largo de su vida sobre determinados sucesos reales de su contexto. (Vélez, 2013)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Conocimientos sobre la discapacidad.	1. Es necesario tener conocimiento sobre personas con discapacidad para obtener mejores resultados en su aprendizaje.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	2. Se debe manejar metodologías pertinentes para lograr aprendizajes con estudiantes de inclusión.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
Ideas, nociones y	3. El aprendizaje de				

creencias sobre estudiantes con discapacidad.	un estudiante con discapacidad es mucho más lento que el de los otros estudiantes, puesto que ellos no aprenden con facilidad.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	4. Los estudiantes con discapacidad son más tranquilos por lo que no generan desorden en la clase, a diferencia de sus compañeros.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

Dimensión 2: Afectiva

Definición de la dimensión:

El componente afectivo de la actitud, es la demostración afectiva que se manifiesta en un contexto que puede estar acompañado de formas de sentir, de preocupaciones o sensaciones respecto a una situación. (Vélez, 2013)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Sentimientos respecto a los estudiantes con discapacidad.	1. Siento que el enseñar a estudiantes con discapacidad hace que sea un mejor docente.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	2. Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades en su aprendizaje por lo que siento lástima pues se encuentran en desventaja con los estudiantes regulares.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

Emociones frente a estudiantes con discapacidad.	3. El observar que los estudiantes con discapacidad se esfuerzan por aprender, me inspira ternura.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	4. Trabajar con estudiantes con discapacidad y enfrentar los retos con ellos, hace que me sienta feliz	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

Dimensión 3: Conductual

Definición de la dimensión:

El componente conductual de la actitud, se manifiesta en la forma de actuar de una persona ante una situación en el ambiente donde se desenvuelve. (Vélez, 2013).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Adecuaciones para brindar una respuesta ante la discapacidad.	1. La planificación de unidades y sesiones de aprendizaje no necesariamente debe responder a las características e intereses de todos los estudiantes.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	2. Las metodologías aplicadas a los estudiantes con discapacidad no necesariamente deben ser innovadoras y creativas.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
Uso de recursos y materiales como apoyo para atender la discapacidad.	3. Cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad se debe utilizar solo algunos materiales para asegurar el logro de los aprendizajes.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

	4. Todo material utilizado en un aula regular debe ser adaptado al tipo de discapacidad de los estudiantes.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
--	---	------------	------------------------------------	------------	--

Pd.: el presente formato debe tomar en cuenta:

Williams y Webb (1994) así como Powell (2003), mencionan que no existe un consenso respecto al número de expertos a emplear. Por otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de **2** hasta **20 expertos**, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que **10 expertos** brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (cantidad mínimamente recomendable para construcciones de nuevos instrumentos). Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003).

Ver: <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf> entre otra bibliografía.

Observaciones: Considero que está en óptimas condiciones para su aplicación.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Elmer LAURA QUISPE DNI: 02411318

Especialidad del validador: Educación Física – Educación Especial

¹**Relevancia:** El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.

²**Coherencia:** El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

³**Claridad:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

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

Quillabamba, 9 de Junio del 2023



Firma
DNI N° 02411318

RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Inclusión Educativa

Definición de la variable:

La inclusión educativa se cumple al implementar una mejora que tenga alineación inclusiva y esto se da cuando las personas adultas y los educandos enlazan su actuar poniendo en práctica valores inclusivos aplicados en diversas actividades. Este actuar debe ser formal y comprometido de parte de toda la comunidad educativa, (Booth y Ainscow 2015).

Dimensión 1: Creación de una cultura inclusiva

Definición de la dimensión:

Se orienta a reflexionar y a establecer una colectividad escolar que garantice la seguridad, que además sea acogedora donde todos colaboren y que promueva la aceptación, valoración y acogida a personas de diversas comunidades aledañas. Esto favorece a compartir entre todos los agentes, los valores inclusivos que se deben poner en práctica y transmitirlos a todas las personas nuevas que se vayan integrando a la escuela. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Construcción de una comunidad inclusiva.	1. Todos merecemos sentirnos acogidos en la institución educativa.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	2. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar de la IE deben trabajar de manera coordinada para lograr un objetivo en común.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
Establecimiento de valores inclusivos.	3. Los docentes, los miembros del consejo escolar, estudiantes y	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

	padres de familia deben ejercer una filosofía de inclusión.				
	4. Los docentes deben promover la eliminación de barreras que impiden la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en la IE.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

Dimensión 2: Establecimiento de políticas inclusivas

Definición de la dimensión:

Busca que se pueda lograr que se tome en cuenta la inclusión como un aspecto importante para plantear planes de mejora y procesos de innovación involucrando a toda la comunidad educativa. Ponen énfasis en considerar que la puesta en marcha de habilidades estructuradas fomentando la participación de docentes y estudiantes desde el momento que forman parte de la institución. Así mismo se debe considerar que se debe minimizar acciones que excluyan a los agentes educativos y que por el contrario se fomente el aumento de atención eficiente a la diversidad donde todos sean valorados con equidad. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Desarrollo de un centro escolar para todos.	1. La institución educativa debe tener un enfoque de liderazgo inclusivo.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	2. Se debe alentar al equipo educativo para que se formen y adquieran nuevas habilidades e intereses que ayudará a atender a la diversidad de los estudiantes.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	3. Las actividades				

Organización del apoyo a la diversidad.	de desarrollo profesional que promueve la institución, ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	4. En la institución educativa, se debe reducir las barreras para el acceso de los estudiantes a la institución educativa.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

Dimensión 3: Desarrollo de prácticas inclusivas

Definición de la dimensión:

Es importante reflexionar sobre lo que se enseña y lo que se aprende para poder mejorarlos tomando en cuenta que debe haber una relación en la aplicación de valores inclusivos dando cumplimiento a la política establecida en la institución. Se debe promover que estos valores estén siempre presentes al momento de organizar y planificar el trabajo curricular que incluya la elaboración de un trabajo basado en un currículo diseñado para todos los agentes educativos. Toda práctica educativa debe responder a la atención de la diversidad, considerando siempre que los estudiantes son muy activos, tienen capacidad reflexiva y capacidad crítica. Finalmente se debe orientar el trabajo colaborativo de los docentes para promover en los educandos aprendizajes logrados. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Construcción de un currículo para todos.	1. En la institución educativa, las clases responden a la diversidad de los estudiantes y se planifican para apoyarlos en su aprendizaje, sin seguir un currículo establecido para el grado.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	2. Se involucra				

	activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje con metodologías participativas, colaborativas y/o cooperativas, promoviendo su sentido crítico y desarrollando su capacidad para pensar, hablar, escribir y aprender.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
		Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
Promoviendo aprendizajes con la participación de todos.	3. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes y sirve para identificar, investigar y tratar las barreras que impiden el aprendizaje.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	
	4. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión.	Alto nivel	Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	Alto nivel	

Pd.: El presente formato debe tomar en cuenta:

Williams y Webb (1994) así como Powell (2003), mencionan que no existe un consenso respecto al número de expertos a emplear. Por otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de **2** hasta **20 expertos**, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que **10 expertos** brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (cantidad mínimamente recomendable para construcciones de nuevos instrumentos). Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003).

Ver: <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf> entre otra bibliografía.

Observaciones: Considero que está en óptimas condiciones para su aplicación.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Elmer LAURA QUISPE DNI: 02411318

Especialidad del validador: Educación Física – Educación Especial

¹**Relevancia:** El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.

²**Coherencia:** El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

³**Claridad:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

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

Quillabamba, 9 de Junio del 2023



Firma
DNI N° 02411318


PERÚ

Ministerio de Educación

 Superintendencia Nacional de
Educación Superior Universitaria

 Dirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
LAURA QUISPE, ELMER DNI 02411318	MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 18/12/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 29/10/2016 Fecha egreso: 18/03/2018	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
LAURA QUISPE, ELMER DNI 02411318	BACHILLER EN EDUCACIÓN Fecha de diploma: 31/05/96 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU

RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Actitud Docente

Definición de la variable:

Es la predisposición que un individuo aprende ante una situación determinada y que esta influye en su forma de actuar, que puede ser apropiada o inapropiada a través de la intervención de tres elementos: cognoscitivo, afectivo y conductual. En relación a los docentes, son experiencias aprendidas que a lo largo del tiempo hace que manifiesten actitudes positivas o negativas frente a la inclusión. Vélez (2013).

Dimensión 1: Cognitiva

Definición de la dimensión:

El componente cognitivo de la actitud, se refiere a los saberes y creencias que una persona a recogido a lo largo de su vida sobre determinados sucesos reales de su contexto. (Vélez, 2013)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Conocimientos sobre la discapacidad.	1. Es necesario tener conocimiento sobre personas con discapacidad para obtener mejores resultados en su aprendizaje.	4	4	4	Se sugiere agregar más ítems para tener información mas consistente.
	2. Se debe manejar metodologías pertinentes para lograr aprendizajes con estudiantes de inclusión.	4	4	4	
Ideas, nociones y creencias sobre estudiantes con discapacidad.	3. El aprendizaje de un estudiante con discapacidad es mucho más lento que el	3	3	3	Se podría plantear dos ítems para que sea más claro.

	de los otros estudiantes, puesto que ellos no aprenden con facilidad.				
	4. Los estudiantes con discapacidad son más tranquilos por lo que no generan desorden en la clase, a diferencia de sus compañeros.	4	4	4	

Dimensión 2: Afectiva

Definición de la dimensión:

El componente afectivo de la actitud, es la demostración afectiva que se manifiesta en un contexto que puede estar acompañado de formas de sentir, de preocupaciones o sensaciones respecto a una situación. (Vélez, 2013)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Sentimientos respecto a los estudiantes con discapacidad.	1. Siento que el enseñar a estudiantes con discapacidad hace que sea un mejor docente.	3	3	3	Se sugiere cambiar el artículo el por al.
	2. Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades en su aprendizaje por lo que siento lástima pues se encuentran en desventaja con los estudiantes regulares.	3	3	3	Se sugiere usar signos de puntuación para dar un mensaje claro.
Emociones frente a estudiantes con discapacidad.	3. El observar que los estudiantes con discapacidad	3	3	3	Se sugiere cambiar el artículo el por al.

	se esfuerzan por aprender me inspira ternura.				
	4. Trabajar con estudiantes con discapacidad y enfrentar los retos con ellos, hace que me sienta feliz	4	4	4	

Dimensión 3: Conductual

Definición de la dimensión:

El componente conductual de la actitud, se manifiesta en la forma de actuar de una persona ante una situación en el ambiente donde se desenvuelve. (Vélez, 2013).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Adecuaciones para brindar una respuesta ante la discapacidad.	1. La planificación de unidades y sesiones de aprendizaje no necesariamente debe responder a las características e intereses de todos los estudiantes.	3	3	3	Se sugiere usar signos de puntuación para dar un mensaje claro.
	2. Las metodologías aplicadas a los estudiantes con discapacidad no necesariamente deben ser innovadoras y creativas.	4	4	4	
Uso de recursos y materiales como apoyo para atender la discapacidad.	3. Cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad se debe utilizar solo algunos materiales para asegurar el logro de los aprendizajes.	3	3	3	Se sugiere usar otro enlace, ejemplo <i>...que tienen discapacidad..</i>
	4. Todo material utilizado en un aula regular debe ser adaptado al tipo de	4	4	4	

	discapacidad de los estudiantes.				
--	--	--	--	--	--

Pd.: el presente formato debe tomar en cuenta:

Williams y Webb (1994) así como Powell (2003), mencionan que no existe un consenso respecto al número de expertos a emplear. Por otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de **2** hasta **20 expertos**, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que **10 expertos** brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (cantidad mínimamente recomendable para construcciones de nuevos instrumentos). Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003).

Ver: <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf> entre otra bibliografía.



Mg. Wilmer Guido Vargas Tipula
DNI 43845043

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Inclusión Educativa

Definición de la variable:

La inclusión educativa se cumple al implementar una mejora que tenga alineación inclusiva y esto se da cuando las personas adultas y los educandos enlazan su actuar poniendo en práctica valores inclusivos aplicados en diversas actividades. Este actuar debe ser formal y comprometido de parte de toda la comunidad educativa, (Booth y Ainscow 2015).

Dimensión 1: Creación de una cultura inclusiva

Definición de la dimensión:

se orienta a reflexionar y a establecer una colectividad escolar que garantice la seguridad, que además sea acogedora donde todos colaboren y que promueva la aceptación, valoración y acogida a personas de diversas comunidades aledañas. Esto favorece a compartir entre todos los agentes, los valores inclusivos que se deben poner en práctica y transmitirlos a todas las personas nuevas que se vayan integrando a la escuela. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Construcción de una comunidad inclusiva.	1.Todos merecemos sentirnos acogidos en la institución educativa.	4	4	4	
	2.El equipo educativo y los miembros del consejo escolar de la IE deben trabajar de manera coordinada para lograr un objetivo en común.	3	3	3	Se sugiere plantear en dos ítems para tener una información más completa
Establecimiento de valores inclusivos.	3.Los docentes, los miembros del	2	2	3	La pregunta no es clara, se sugiere domificar.

	consejo escolar, estudiantes y padres de familia deben ejercer una filosofía de inclusión.				
	4.Los docentes deben promover la eliminación de barreras que impiden la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en la IE.	3	3	4	El ítem no es claro, pero si es relevante, se sugiere corregir.

Dimensión 2: Establecimiento de políticas inclusivas

Definición de la dimensión:

Busca que se pueda lograr que se tome en cuenta la inclusión como un aspecto importante para plantear planes de mejora y procesos de innovación involucrando a toda la comunidad educativa. Ponen énfasis en considerar que la puesta en marcha de habilidades estructuradas fomentando la participación de docentes y estudiantes desde el momento que forman parte de la institución. Así mismo se debe considerar que se debe minimizar acciones que excluyan a los agentes educativos y que por el contrario se fomente el aumento de atención eficiente a la diversidad donde todos sean valorados con equidad. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Desarrollo de un centro escolar para todos.	1.La institución educativa debe tener un enfoque de liderazgo inclusivo.	4	4	4	
	2. Se debe alentar al equipo educativo para que se formen y adquieran nuevas habilidades e intereses que ayudará a atender a la diversidad de los estudiantes.	3	3	3	Se sugiere especificar el ítem.

Organización del apoyo a la diversidad.	3. Las actividades de desarrollo profesional que promueve la institución, ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	4	4	4	
	4. En la institución educativa, se debe reducir las barreras para el acceso de los estudiantes a la institución educativa.	2		4	El ítem no es claro para los propósitos de la investigación, se sugiere precisar.

Dimensión 3: Desarrollo de prácticas inclusivas

Definición de la dimensión:

Es importante reflexionar sobre lo que se enseña y lo que se aprende para poder mejorarlos tomando en cuenta que debe haber una relación en la aplicación de valores inclusivos dando cumplimiento a la política establecida en la institución. Se debe promover que estos valores estén siempre presentes al momento de organizar y planificar el trabajo curricular que incluya la elaboración de un trabajo basado en un currículo diseñado para todos los agentes educativos. Toda practica educativa debe responder a la atención de la diversidad, considerando siempre que los estudiantes son muy activos, tienen capacidad reflexiva y capacidad crítica. Finalmente se debe orientar el trabajo colaborativo de los docentes para promover en los educandos aprendizajes logrados. (Booth y Ainscow 2015)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Construcción de un currículo para todos.	1. En la institución educativa, las clases responden a la diversidad de los estudiantes y se planifican para apoyarlos en su aprendizaje, sin seguir un currículo	4	4	4	Se sugiere formular otros ítems al respecto.

	establecido para el grado.				
	2.Se involucra activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje con metodologías participativas, colaborativas y/o cooperativas, promoviendo su sentido crítico y desarrollando su capacidad para pensar, hablar, escribir y aprender.	4	4	4	
Promoviendo aprendizajes con la participación de todos.	3.La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes y sirve para identificar, investigar y tratar las barreras que impiden el aprendizaje.	3	3	3	se sugiere agregar la términos como... sirve para diagnosticar..
	4.El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión.	4	4	4	

Pd.: el presente formato debe tomar en cuenta:

Williams y Webb (1994) así como Powell (2003), mencionan que no existe un consenso respecto al número de expertos a emplear. Por otra parte, el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) sugieren un rango de **2** hasta **20 expertos**, Hyrkäs et al. (2003) manifiestan que **10 expertos** brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (cantidad mínimamente recomendable para construcciones de nuevos instrumentos). Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003).

Ver: <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf> entre otra bibliografía.



Mg. Wilmer Guido Vargas Tipula
DNI 43845043


PERÚ

Ministerio de Educación

 Superintendencia Nacional de
Educación Superior Universitaria

 Dirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
VARGAS TIPULA, WILMER GUIDO DNI 43845043	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCION EN PSICOLOGIA EDUCATIVA Fecha de diploma: 21/11/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 19/03/2012 Fecha egreso: 18/02/2016	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
VARGAS TIPULA, WILMER GUIDO DNI 43845043	LICENCIADO EN EDUCACION AREA PRINCIPAL: PSICOLOGIA AREA SECUNDARIA: CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 26/05/2010 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
VARGAS TIPULA, WILMER GUIDO DNI 43845043	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION PSICOLOGIA - CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 05/11/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU

Validez y Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Σ (símbolo sumatoria)	
K (números de ítems) =	16
Vi (varianza de cada ítem) =	5.0728
Vt (varianza total) =	33.2
α (Alfa de Cronbach) =	0.904
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$	
V1: Actitud Docente	
Escala de apreciación	
Respuesta del elemento:	
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Σ (símbolo sumatoria)	
K (números de ítems) =	15
Vi (varianza de cada ítem) =	5.1596
Vt (varianza total) =	36.7764
α (Alfa de Cronbach) =	0.921
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$	
V2: Inclusión Educativa	
Escala de apreciación	
Respuesta del elemento:	
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Autorización de aplicación de instrumentos



Lima, 05 de junio de 2023

Carta P. 0425-2023-UCV-EPG-SP

Recibi 21.06.2023

Mag.
JORGE VERA APARICIO
Director
501156 SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS

8:00

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **FARFAN SINCHI KARINA**; identificado(a) con DNI/CE N° 10179662 y código de matrícula N° 7000437145; estudiante del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN en modalidad semipresencial del semestre 2023-I quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

ACTITUD DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EBR DEL DISTRITO DE SANTA ANA. CUSCO, 2023

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



MBA. Ruth Angélica Chicana Becerra
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



Lima, 19 de junio de 2023

Carta P. 0521-2023-UCV-EPG-SP

Prof.
FREDY GONZALES BEDOYA
Director
I. E. N° 50952

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **FARFAN SINCHI KARINA**; identificado(a) con DNI/CE N° 10179662 y código de matrícula N° 7000437145; estudiante del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN en modalidad semipresencial del semestre 2023-I quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

ACTITUD DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EBR DEL DISTRITO DE SANTA ANA. CUSCO, 2023

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



MBA. Ruth Angélica Chicana Becerra
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo



Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

Lima, 28 de junio de 2023

Carta P. 0558-2023-UCV-EPG-SP

Prof.
NANCY SERRANO QUISPE
DIRECTORA
I.E. N° 51076 "SANTA ANITA"

De mi mayor consideración:

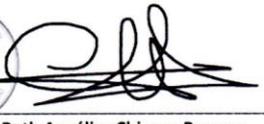
Es grato dirigirme a usted, para presentar a **FARFAN SINCHI KARINA**; identificado(a) con DNI/CE N° 10179662 y código de matrícula N° 7000437145; estudiante del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN en modalidad semipresencial del semestre 2023-I quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

ACTITUD DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EBR DEL DISTRITO DE SANTA ANA. CUSCO, 2023

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



MBA. Ruth Angélica Chicana Becerra
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, GUTIERREZ FARFAN NATALIA SOFIA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Actitud docente e Inclusión Educativa en tres instituciones educativas de básica regular del distrito de Santa Ana Cusco, 2023", cuyo autor es FARFAN SINCHI KARINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 30 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
GUTIERREZ FARFAN NATALIA SOFIA DNI: 09607001 ORCID: 0000-0002-1053-6699	Firmado electrónicamente por: GUTIERREZFAR el 31-07-2023 10:17:38

Código documento Trilce: TRI - 0627247