



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Estudio comparativo del nivel de conocimiento sobre la
educación inclusiva entre los estudiantes de dos universidades
públicas de Lima, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Pumacayo Condori, Hayde (ORCID: 0000-0002-8161-8915)

ASESOR:

Mg. Pacheco Mendoza, Josmel Roy (ORCID: 0000-0002-2251-8092)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

Convencida de lo difícil que sería esta tarea de agradecer a todos los familiares, asesores y amigos que hicieron posible esta investigación, quisiera, destacar y expresar mi profundo agradecimiento a quienes me apoyaron. A mis padres, que son la luz que guía mi camino y mi vida, desde siempre. A mis hijos, por ser mi inspiración en todo momento. A mis amigos presentes a lo largo de mi vida y, a mis nuevos amigos que me han enseñado y me enseñan a seguir luchando y persistiendo, en particular, a aquellos que apuestan por una sociedad cada vez más inclusiva.

Agradecimiento

A mi asesor, Mg. Josmel Pacheco Mendoza, por el profesionalismo mostrado para orientar esta investigación, por la orientación comprometida y por la exigencia científica incansable, por los comentarios, aclaraciones, opiniones y sugerencias, en general, por la accesibilidad, cordialidad y amabilidad mostrada, la empatía y confianza que siempre me ha brindado y el permanente aliento que en ocasiones se tornaba complicado, y por el interés evidenciado a largo de este reto, en busca de la calidad de este trabajo.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras.....	vi
Resumen	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA.....	15
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	15
3.2 Variables y operacionalización	16
3.3 Población, muestra y muestreo.....	17
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5 Procedimientos	18
3.6 Método de análisis de datos	19
3.7 Aspectos éticos.....	19
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN.....	30
VI. CONCLUSIONES.....	36
VII. RECOMENDACIONES.....	37
REFERENCIAS	38
ANEXOS	45

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad</i>	20
Tabla 2	<i>Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad</i>	21
Tabla 3	<i>Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad</i>	22
Tabla 4	<i>Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos</i>	23
Tabla 5	<i>Pruebas de normalidad para las variables</i>	25
Tabla 6	<i>Prueba de U Mann-Whitney de Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad</i>	26
Tabla 7	<i>Prueba de U Mann-Whitney de Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad</i>	27
Tabla 8	<i>Prueba de U Mann-Whitney de Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad</i>	28
Tabla 9	<i>Prueba de U Mann-Whitney de Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos</i>	29

Índice de gráficos y figuras

Figura 1	<i>Gráfico de barras de Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad</i>	20
Figura 2	<i>Gráfico de barras de Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad</i>	21
Figura 3	<i>Gráfico de barras de Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad</i>	22
Figura 4	<i>Gráfico de barras de Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos</i>	23

Resumen

La presente investigación tiene como problemática principal: ¿Existirá diferencias en el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021? El objetivo principal fue Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, se planteó la hipótesis: Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima. La investigación es cuantitativa de tipo básica, de diseño comparativo, no experimental, para lo cual se contó con la participación de 80 estudiantes de dos universidades, a quienes se les aplicó un instrumento construido, tomando como base a tres variables, dimensiones e indicadores correspondientes en cada una, también fueron validados mediante juicio de expertos siendo declarados confiables mediante el estadístico Alfa de Cronbach (0,792), utilizando como estadígrafo U Mann-Whitney. Siendo que el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 344, obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que sí existe diferencia en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades de educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Palabras clave: Educación inclusiva - inclusión – habilidades diferentes.

Abstract

The main problem of this study is: Will there be differences in the level of knowledge about inclusive education between students from two education faculties of public universities in Lima, 2021? The main objective was to determine if there are differences in the level of knowledge about inclusive education among students of two education faculties of public universities in Lima, the hypothesis was raised: There is a significant difference in the level of knowledge about inclusive education among students of two education faculties of public universities in Lima. The research is quantitative of a basic type, of comparative design, not experimental, for which 80 students from two universities participated, to whom a constructed instrument was applied, based on three variables, dimensions and corresponding indicators. In each one, they were also validated by expert judgment, being declared reliable by means of the Cronbach's alpha statistic (0.792), using the Mann-Whitney U statistic as the statistic. Since the U Mann-Whitney statistic is equal to 344, it obtains a significance of 0 ($p < 0.05$) which concludes that there is a difference in the level of knowledge of inclusive education between the students of two faculties of education of public universities of Lima, 2021.

Keywords: Inclusive education - inclusion - different skills.

I. INTRODUCCIÓN

Según García (2018) la formación de profesores, en Educación Inclusiva, es un aspecto clave y necesario para garantizar la equidad y calidad de la enseñanza. Esto generaría una reflexión acerca de las competencias docentes desarrolladas en su formación profesional. Se encuentra la discriminación y el prejuicio basados en diferencias en habilidades diferentes o condición de minoría. Asimismo, según Kearney, la Educación Inclusiva tiene un fuerte vínculo con los derechos humanos y la justicia social. “La justicia social se refiere a dar a todos los individuos y grupos una participación justa de las ventajas y beneficios de una sociedad” (Kearney, 2011, p.14). Los académicos afirmaron que la pobreza, las habilidades diferentes y el acceso a la educación tienen una relación multidireccional (Brydges y Mkandawire, 2020). En países en desarrollo, la pobreza y las habilidades diferentes se cultivaron mutuamente y agravaron la exclusión de los niños con habilidades diferentes de las escuelas. Esto afecta la posibilidad de crecimiento e inclusión de los niños con habilidades diferentes y hace que no atiendan su potencial de desarrollo (Black et al, 2017).

Como afirman Brydges y Mkandawire (2020), la débil voluntad política para experimentar con la política de Educación Inclusiva y las barreras socioculturales pueden obstaculizar la implementación de la política de inclusión. Otros desafíos en la actualidad para la inclusión son las barreras socioculturales (Lui et al, 2015). En países de bajos recursos, una cuestión sociocultural también contribuye a la exclusión de los niños con habilidades diferentes. La exclusión practicada por los padres se debe a la falta de detección y evaluación temprana de las habilidades diferentes (Hartley y Newton, 2009). Los padres descubren las habilidades diferentes de su hijo bastante tarde después de la edad preescolar. La mayoría de los padres no conocen las habilidades diferentes de su hijo y pueden determinar estas condiciones después de un daño grave. Entonces, pueden preferir esconder al niño en el hogar para evitar el estigma social a la familia y el posible riesgo de exclusión social debido a que los docentes, tampoco tienen un conocimiento que permita identificar y orientar a los padres sobre los indicios de algún tipo de discapacidad (Teferra, 2005). Hasta 150 millones de niños viven con una discapacidad, incluyendo los niños que tienen habilidades diferentes; en los países de bajos ingresos y

medianos bajos, alrededor del 40% no asiste a la escuela en el nivel primario, aumentando al 55% en el nivel secundario inferior (ONU,2020). Por ejemplo, una investigación reciente de Global Partnership for Education (GPE, 2021), encontró que menos del 5% de los niños con habilidades diferentes en 51 países de África subsahariana y el sur de Asia están matriculados en la escuela primaria, sin embargo, muy poco se presencia en América del Sur.

Según el estudio de la Defensoría del Pueblo (2020) refiere el 52,63% de los padres de los menores con discapacidad no se encuentran satisfechos con el dominio de las clases de los docentes puesto que no han podido orientar correctamente tanto al estudiante como al padre sobre estrategias de atención en una educación a distancia, esta cifra demuestra que los docentes están teniendo un nivel de conocimiento deficiente referente a la educación inclusiva en la dirección de sesiones a distancia. Esto en relación al nuevo contexto de pandemia, lo que afianzaría las debilidades previas que pudieran tener los futuros docentes en su formación inicial.

En cuanto al nivel local, observamos que los estudiantes que egresan de las instituciones de formación docente tienen dificultades en la identificación de estudiantes con habilidades diferentes, manejo de estrategias de atención a la diversidad, el rol de la educación inclusiva, entre otros; debido, inicialmente, a que en sus instituciones no contarían con una malla curricular y perfil del egresado que favorezcan un mejor desempeño profesional en sus instituciones formadoras en relación a temas de inclusión y atención a la diversidad.

Por otro lado, la pregunta de la investigación: ¿Existirá diferencias en el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021?

La investigación se justifica por los siguientes fundamentos: teórica porque la investigación aportará nuevos conocimientos referente a la educación inclusiva actualizados en el campo educativo que contribuirán con nuevas investigaciones, fundamentalmente en el campo de la formación docente e inclusión educativa, toda vez intentará identificar y analizar diferencias entre dos grupos para comprender sus percepciones y concepciones en el marco de la educación inclusiva, con el propósito de crear bases para el compromiso y colaboración desde la formación inicial de los futuros docentes. Práctica, porque la investigación permitirá conocer, indagar,

describir, analizar el currículo correspondiente a entidades de formación docente. Los principales beneficiarios con los resultados serán las entidades sujetas de investigación y miembros de la comunidad educativa porque les permitirá conocer las limitaciones de su práctica pedagógica para sugerir mejoras en su formación profesional con respecto a la educación inclusiva. Y, por último, el diseño metodológico contribuirá con definiciones conceptuales contextualizadas, además que, al aplicar los cuestionarios referentes al nivel de conocimiento de educación inclusiva en las prácticas pre profesionales se aportará con nuevos instrumentos validados y confiables que podrán ser utilizados en futuras investigaciones.

Dentro de los objetivos se encontró Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021. Dentro de los específicos se encuentra: Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021; Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021 y por último; Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención de la diversidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Dentro de la hipótesis general se encuentra: Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021. En las específicas se encuentra: existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021; Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021; Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención de la diversidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En los antecedentes internacionales tenemos el estudio de Delgado y Reyes (2018) sobre la formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. El objetivo planteado fue establecer qué cabida tiene conocer de inclusión en la formación de los docentes. Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, de tipo inductivo-analítico y como estudio de casos. Utilizó la técnica del análisis documental, pues revisaron los planes de estudio de la licenciatura en el nivel primaria, así como, las propuestas curriculares de los estudiantes para abordar este enfoque de inclusión en las aulas, entre ellas, las adecuaciones curriculares. Permitiendo hacer una comparación entre lo que se dice de inclusión y las prácticas de formación docente bajo este enfoque, exploratorio. Concluyendo que, el dicho plan de estudios comprende cursos que permite cubrir las necesidades respecto a cada región, localidad o escuela, y que el tema de la diversidad ha sido integrado en este plan, específicamente: Atención a la diversidad (abordar la problemática) y Atención educativa para la inclusión (perspectiva para generar condiciones y recursos para la atención de la diversidad). Asimismo, se evidencia que, pese a que en la malla curricular se establecen estos cursos, los estudiantes no evidencian las adecuaciones en sus propuestas curriculares a aplicar en el aula.

Asimismo, contamos con el estudio de Sabando (2016) sobre inclusión educativa y rendimiento académico, cuyos objetivos planteados fueron identificar el grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña y determinar la influencia del grado de inclusión de estos centros en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta investigación es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo y correlacional con una población participante de 1126 escuelas públicas de primaria. Utilizó la técnica de la encuesta, aplicando cuestionarios, donde estos tuvieron aplicación online; así como el análisis documental respecto a la base de datos de información requerida para la investigación. Para el análisis estadístico utilizaron el programa estadístico IBM®SPSS 2.0. Gracias a este estudio se permitió observar el nivel de prácticas inclusivas de las instituciones públicas en el territorio catalán, además, de aportar un conocimiento experiencial sobre el impacto de la educación inclusiva en el

rendimiento académico de todo el estudiantado, asimismo, no se ha evidenciado efectos de la inclusión sobre todo el alumnado, es decir, la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes no repercute negativamente en el rendimiento académico de sus compañeros.

Zagona et al. (2017) en su artículo que trató sobre la preparación para la educación inclusiva cuyo objetivo fue promover la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidades significativas, y una forma de apoyar este esfuerzo es garantizar que los educadores tengan experiencia y estén preparados para implementar prácticas inclusivas. El estudio fue descriptivo el cual se utilizó una muestra de todos los docentes de una institución y como instrumento se utilizó el cuestionario concluyendo que existía una relación entre la preparación de los educadores para la educación inclusiva y si habían realizado cursos universitarios o tenían una formación especial en educación inclusiva.

Pit-ten et al. (2018) en su artículo sobre la promoción de la educación inclusiva referida a las competencias y actitudes de los docentes, tiene como objetivo que los docentes adapten sus prácticas a poblaciones heterogéneas, pues considera que muy frecuentemente los docentes se sienten mal preparados, por tal motivo tienen temor a trabajar con estudiantes con habilidades diferentes. El estudio fue descriptivo tomando como muestra a docentes de un estado que se encuentran en ejercicio de funciones; para ello, utilizaron el cuestionario como instrumento para el recojo de datos. Esta investigación concluye que, aunque las políticas educativas ya están siendo implementadas, mucho dependerá del docente y de sus prácticas pedagógicas para lograr el éxito de la inclusión educativa. Esto implica, nivel de preparación y actitud para afrontar situaciones que permitan desarrollar acciones en igualdad de oportunidades ante la presencia de estudiantes con habilidades diferentes.

Avsar, A. et al. (2021) en un artículo sobre las actitudes de los docentes en formación respecto a la educación inclusiva en Turquía, tuvo como objetivo identificar las actitudes de los futuros docente frente a la inclusión educativa en sus prácticas pre profesionales. La investigación fue descriptiva y cuya muestra fue de 406 estudiantes de una facultad de educación. Este estudio reveló que los futuros docentes deben tener mayores oportunidades de interactuar con estudiantes con

habilidades diferentes en sus prácticas pedagógicas; asimismo, se reveló que estos docentes en formación deberían tener experiencia y confianza desde las universidades, así como también, conocimientos sobre políticas educativas vinculadas a la inclusión.

Gray, C. (2017) en su artículo sobre la salud mental de docentes que desarrollan actividades con estudiantes inclusivos tuvo como objetivo describir de manera general información existente sobre el bienestar de los docentes y las causas del clima escolar en relación con el aprendizaje de los estudiantes en un contexto de inclusión. La investigación es de corte descriptivo. Este estudio concluyó que existe una tendencia creciente hacia el desarrollo de prácticas inclusivas; asimismo, que los docentes se encuentran con altos niveles de estrés debido a las altas exigencias para atender a las necesidades de estos estudiantes, que implica que la existencia de un clima escolar favorable y actitud resiliente, los ayudaría a permanecer en ejercicio, así como para intervenir en prácticas pedagógicas inclusivas satisfactorias.

Anthony et al. (2019) en su artículo que trata sobre el nivel de disposición de docente en formación para una educación inclusiva tuvo como objetivo analizar hasta qué punto los docentes muestran predisposición a ser ubicados en escuela inclusivas. Esta investigación es de carácter descriptivo, para lo cual se trabajó con una muestra de 50 estudiantes de educación. Para el recojo de datos se utilizaron dos instrumentos, la encuesta y el cuestionario, la cual permitió concluir en 86% de estudiantes de formación docente están dispuestos a trabajar con estudiantes inclusivos y el 84% a acercarse y reconocerlos. En ese sentido, el éxito de la inclusión educativa tendría como base, una buena preparación en sus instituciones formadoras, así como la comprensión y orientación sobre estos temas.

Flores et al. (2017) en su artículo sobre prácticas inclusivas en la formación docente en México, tuvo como objetivo principal, identificar las prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes de una Escuela Normal en esa ciudad. Este estudio es descriptivo y cuya muestra 8 docentes y 247 estudiantes de la Escuela Normal de México, donde se utilizó como instrumento, cuestionarios y guías de observación. Los resultados de esta investigación indican que, aunque la percepción de los docentes es que tienen altas prácticas inclusivas, se necesitan

mayores apoyos en infraestructura, metodologías y mejores interacciones entre el docente y estudiante; asimismo, se necesita de un plan de actualización docente que enriquezca sus conocimientos, propiciando su implementación lo que implica deficiencias en su formación inicial docente, de ahí de la necesidad de la implementación al egresar.

Según San Martín, C. (2017) en su investigación sobre la formación inicial docente para la Educación Inclusiva, en la que se tuvo como objetivo general, corroborar mediante un estudio comparativo de instituciones que incluían elementos de educación inclusiva en sus perfiles, y cuya investigación fue de carácter descriptiva – explicativa en la que se analizaron planes de estudio y aplicaron cuestionarios a directores y docentes de asignaturas vinculadas a la inclusión educativa para identificar cuál es la perspectiva que tienen respecto a la inclusión educativa. Sus resultados arrojaron que en las tres instituciones sujetas de estudio se incorporan programas de estudio que implican la incorporación de temáticas, sin embargo, también se identifica que sus componentes como el perfil de egreso, malla curricular y visión/misión institucional no guardan coherencia. Así también, se evidencia en los resultados que, el discurso institucional no recoge saberes propuestos en sus prácticas pedagógicas. De la misma manera, se recoge resultados respecto a investigaciones poco desarrolladas en este campo de parte de los docentes, de tal manera que no favorece el impacto en el estudiantado.

Según Allas, et al. (2016) en su estudio sobre el nivel de conocimiento de la educación inclusiva y su incidencia en el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de la carrera de educación básica, tuvo como objetivo establecer el nivel de conocimiento y su incidencia en los estudiantes, futuros docentes de educación básica. El enfoque fue cualitativo y cuantitativo, de nivel exploratorio y descriptiva. Su muestra fue de 280 estudiantes y 17 docentes, a los que aplicó una encuesta. Los resultados arrojaron que el nivel de conocimiento de estos estudiantes fue medio, lo que refleja que no es suficiente el trabajo que se realizan en sus instituciones formadoras para que los futuros profesionales de la educación puedan enfrentarse a retos vinculados con la inclusión.

Para Navarro, et al. (2020) en su investigación sobre la formación previa de los docentes y su formación actual para trabajar con estudiantes que presentan

discapacidad son importantes para que mostrar una actitud favorable hacia las prácticas inclusivas. Su objetivo fue analizar las propiedades psicométricas de la relación entre la empatía y dominancia social en 324 docentes y 323 estudiantes universitarios de educación. Los resultados arrojaron que tanto la formación profesional, la educación y la experiencia afectan de manera positiva las actitudes para afrontar la educación inclusiva.

Como antecedentes nacionales contamos con la investigación de Mautino (2018) *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas*, Red 08, UGEL 02 Rímac, 2018. El objetivo planteado fue determinar la relación entre la inclusión educativa con el desempeño de los docentes de las instituciones educativas públicas mencionadas. La investigación de enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, no experimental y de diseño correlacional que contó con una población de 130 docentes. Utilizó la encuesta, como técnica y aplicó un cuestionario con preguntas en la escala de Likert y otras abiertas. Concluyendo que sí existe relación entre la inclusión educativa, tanto en cultura, política y prácticas inclusivas y, el desempeño de los docentes de las instituciones educativas de la Red 08, de la UGEL 02.

Casimiro, U. (2017) en su investigación sobre la Educación Inclusiva en el Perú, tuvo como objetivo reconocer cómo es que se atiende la educación inclusiva en las instituciones públicas del país. Este estudio fue de carácter descriptivo, que tuvo una población de 50 docentes de 25 instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana. Para ello, se aplicó un cuestionario. Los principales hallazgos de este estudio fueron que los procedimientos de adaptación curricular mejoran las prácticas pedagógicas; lo que implicaría que los docentes al egresar de sus centros de estudio pudieron capacitarse en temas vinculados a inclusión educativa; sin embargo, la existencia de más de 38 estudiantes en cada aula, dificultarían este proceso de intervención.

En el ámbito nacional la investigación de Castillo (2017) sobre los conocimientos de Educación Inclusiva en los docentes de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la Red 06 de San Juan de Lurigancho 2016, tuvo como objetivo establecer el nivel de conocimiento de educación inclusiva que tienen los docentes de Primaria de esta jurisdicción. El

diseño de este estudio fue cuantitativo, de tipo descriptivo y de diseño no experimental, sino descriptiva o exploratoria. La población de estudio fue de 169 docentes. Utilizó la técnica de la encuesta para el recojo de información, y como instrumentos, el cuestionario, con formulación de preguntas dicotómicas, asimismo, se generaron grupos de discusión grupal. Los resultados evidenciaron que el nivel de conocimiento de estos docentes es regular, con relación a la educación inclusiva, así como de estrategias metodológicas para la atención de la diversidad.

En la investigación de Ruiz (2017) sobre Los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y su relación con las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en la red 09, Distrito del Callao, 2016; su objetivo fue determinar la relación existente entre la implementación del SAANEE y las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. El enfoque de la investigación fue el cuantitativo y de diseño descriptivo. La población fue de 06 escuelas de EBR de la Red 09 del Callao. La técnica utilizada para ello, fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario. Para el análisis y tratamiento estadístico se utilizó el programa SPSS, versión 2.2. En esta investigación se concluye que las percepciones de estos docentes en relación con los SAANEE son regulares y bajas, y se relacionan en forma significativa con el nivel de sus actitudes hacia la educación inclusiva.

Según Estrella, et al. (2020) en su investigación acerca de la percepción del proceso de inclusión en EBR en docentes del nivel primario de Lima-Norte, el objetivo planteado fue comparar la percepción de dos instituciones sobre los procesos de inclusión educativa. La investigación tuvo carácter descriptivo. Asimismo, la muestra para este estudio fue de 120 docentes del nivel primario, utilizando para el recojo de datos, un cuestionario. Las conclusiones fueron que existen en la percepción de los docentes de dos diferentes distritos debido a las políticas de cada una de sus instituciones y su percepción sobre la inclusión en ellas.

Habiendo revisado tanto los antecedentes internacionales o nacionales vinculados a esta investigación, pasamos a revisar los diferentes enfoques teóricos fundamentales.

La Educación Inclusiva es una forma de brindar a las personas justas oportunidades de acceso a la educación, para que puedan desarrollar sus capacidades que les permitan desarrollarse en la vida. Estas oportunidades son condiciones de acceso que favorezcan su aprendizaje y autonomía (UNICEF, 2020).

Los estudiantes experimentan la educación inclusiva cuando pueden acceder y participar plenamente en el aprendizaje, junto con sus compañeros de edad similar, con el apoyo de ajustes razonables y estrategias de enseñanza diseñadas para satisfacer sus necesidades individuales. La inclusión está arraigada en todos los aspectos de la vida escolar y está respaldada por la cultura, las políticas y las prácticas cotidianas (Yarskaya y Loshakova, 2003).

La característica epistemológica más importante de la educación inclusiva es la inaplicabilidad de los procedimientos habituales para evaluar su calidad, basados en una comparación directa de los resultados educativos con estándares educativos (Derzhavina et al, 2021).

La teoría de sistemas se utiliza a veces en la investigación sobre educación inclusiva refiere que los diferentes sistemas basan su comunicación en la contingencia, es decir, en la idea de que las cosas podrían haber sido diferentes (Ritzer, 2000). La contingencia se relaciona con la inclusión y la exclusión. Cuando los actores dentro de un sistema eligen qué tipos de comunicación incluir, también eligen qué tipos excluir. Las opciones de comunicación corren el riesgo de no contribuir al mantenimiento de un sistema (Luhmann, 1995) La inclusión es, en otras palabras, el lado interno del formulario, mientras que la exclusión es el lado externo.

La teoría de sistemas en una perspectiva socio constructorista, consiste según Berger y Luckmann (1966) en que las personas construyan instituciones socialmente a través de su comunicación entre sí. Su teoría sobre la construcción social tiene sus raíces en la proposición de Marx de que la conciencia de una persona está determinada por su socialidad, que también incluye lo que la mayoría de las personas conoce como realidad. La realidad, por tanto, se construye socialmente según un determinado proceso. Este proceso depende especialmente del lenguaje, que permite al individuo objetivar y tipificar una experiencia subjetiva,

trascender el aquí y ahora y construir significados y un acervo social de conocimiento que puede ser distribuido y transmitido de generación en generación.

Según Luhmann y Rasch (2002), en la teoría de distinción, consta de varios subsistemas socialmente inclusivos y exclusivos como la política, la economía, la religión, la educación, el trabajo, la ciencia, etc. Según Qvortrup y Qvortrup (2018), estos subsistemas pueden describirse como diferentes comunidades en relación con la inclusión educativa. Sugirieron distinguir entre sociedad, organizaciones e interacciones, donde la inclusión y la exclusión deben entenderse en relación con subsistemas funcionales (Parey,2019).

Referente a la formación de docentes sobre la educación inclusiva, vemos que la diversidad en la educación es tan extensa, que se evidencia en los estudiantes, diferentes ritmos de aprendizaje, habilidades, intereses, expectativas y necesidades de aprendizaje, por lo que es necesaria una atención del servicio educativo adecuado. Esta realidad justificaría la necesidad de formación docente para afrontar los retos educativos para lograr el éxito de todos los estudiantes, ya que presentan diversas formas de aprender (Gonzales et al, 2013).

En ese sentido, educar en la inclusión es incentivar a que los docentes tengan las competencias, además, para acompañar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o habilidades diferentes dentro de un entorno inclusivo (Mitchell, 2014).

Según el autor base, el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva es en ver como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2007).

El Ministerio de Educación (2008) referencia que, en el currículo, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier estudiante en las diferentes etapas educativas, así como también, deben estar plasmados en el proyecto educativo institucional, coherente con la realidad socioeducativa de su grupo de atención y por supuesto las características individuales de los estudiantes que lo integran.

Se define también como la comprensión teórica de la inclusión para explorar cómo la inclusión y la exclusión como procesos en continuo desarrollo que se

construyen mediante la comunicación en diferentes niveles de la sociedad. Pocos autores han discutido el marco conceptual de la inclusión con respecto a las escuelas que utilizan perspectivas sociológicas (Felder, 2016).

Es necesario, además, que se reconozca el significado de discapacidad, como concepto necesario para cualquier estudio de Inclusión Educativa. Para la UNICEF (2014), es una característica de la diversidad humana (grupo heterogéneo) que tiene ciertas limitaciones funcionales y de un entorno poco favorable que no les permite participar y desenvolverse en la sociedad. Esta concepción corresponde a un enfoque o modelo social. Es, entonces, que bajo esta concepción se orientará nuestro estudio.

Según Del Prado, et al. (s/f), en su investigación sobre las respuestas a la diversidad en las políticas educativas españolas (1978-2013) propone modelos educativos ante la diversidad en la escuela: Exclusión, segregación, integración y segregación. El modelo de exclusión basada en la negación del derecho de atención a personas que presentan discapacidad; el modelo de segregación, que reconoce el derecho a la educación, pero por grupos, es decir, diferenciada; el modelo de integración, con una propuesta de derecho e igual de oportunidades, sin embargo, aún tenía la mirada del estudiante que presentaba discapacidad, considerándolo como especial (Anglim et al.,2018). El modelo de inclusión, promovido por la UNESCO, implica la toma de conciencia sobre las desigualdades, asumiendo un proceso que busca responder a la diversidad en un contexto de su valoración, desde la implementación de un modelo más flexible, con intervención y participación de la comunidad educativa, las familias y los profesionales.

Una de las implicancias a la que conlleva la atención de estudiantes inclusivas es que los estudiantes puedan desarrollarse en igualdad de oportunidades, es decir, se formen de manera integral de manera autónoma e independiente (Moreno et al, 2018). Esto implica que los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo son los docentes, brinden los apoyos necesarios, los mismos que consideramos será más eficiente si desde su formación inicial desarrollan competencias para ello (Koller et al.,2018).

Asimismo, Cueto et al. (2018) menciona que, aunque ya se han establecidos lineamientos de política educativa todavía se sigue segregando a estudiantes con

discapacidad, asimismo, que las limitaciones en cuanto a recursos, materiales e infraestructura y capacitación de maestros, no permite una adecuada implementación de estrategias para la inclusión. De la misma manera, que en el Perú se observa que mientras más discapacidades presenta la persona, menos oportunidades tiene de ser partícipe del sistema educativo, por ello, trabajar desde la educación inicial, contribuiría a brindar oportunidades a quienes presentan tales condiciones.

Otra importancia que se desprende de la formación humana en el marco de una educación inclusiva es que la sociedad sea más tolerante, respetuosa y solidaria, no mirando con caridad y sobreprotección a una persona que presenta discapacidad, por el contrario, que se le acepte independientemente de sus condiciones, sin mirar diferencias u otros (Santibañez, 2010).

En ese sentido, es importante, que, en la escuela, se garantice la participación de sus agentes, pues es trascendental en la vida del estudiante que presenta algún tipo de discapacidad UNESCO (2014). Esta participación implica que todos los estudiantes se involucren en la escuela para alcanzar logros que les permitan desempeñarse de manera competente, es decir, lo que hacen, cómo lo hacen, dónde y para qué (Bickenbach et al., 2013).

Referente a los tipos de discapacidad que presentan los estudiantes, podemos mencionar aquellas que se presentan como discapacidad auditiva y visual o llamadas también sensoriales. Una persona sorda, puede considerarse como tal porque no percibe ningún tipo de sonido, escucha poco o escucha con ayuda de audífonos, en cualquiera de los casos, estas situaciones no afectan sus capacidades intelectuales; en muchos de los casos son incluidos en las instituciones de EBR. Asimismo, otra de las discapacidades de tipo sensorial es la discapacidad visual, cuyas limitaciones visuales pueden ser producto de la ceguera o baja visión, de la misma manera estudiantes que presentan esta condición son incluidos en la IE de EBR, pues no es condicionante para que puedan desarrollar sus capacidades intelectuales. Otra de las discapacidades que recibe atención es el TEA (Trastorno del Espectro Autista) , que corresponde con un trastorno del desarrollo de la conducta que no permite que el ser pueda interactuar, intercambio afectivo, reiteración de ritos o resistencia a algunos cambios, estas se dan en

diferentes niveles. Asimismo, se tienen observa la sordoceguera, discapacidad intelectual y discapacidad física. Por otro lado, el talento y superdotación es considerado la capacidad o rendimiento elevado de sus capacidades o habilidades, una o varias (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013). Cabe mencionar que los tipos de discapacidad mencionados, son los registrados en las instituciones educativas a nivel nacional.

Según González, et al. (2013) en su investigación sobre Enseñanza, aprendizaje y educación inclusiva: el desafío de la formación de docentes para la inclusión; afirma que en la educación se evidencia diversidad en diferentes formas de aprender, desarrollo de habilidades, intereses, necesidades, entre otros. Estas necesidades están relacionadas a la participación en escuelas en contextos inclusivos y estrategias metodológicas a implementar en estas escuelas, por lo que sugiere incluir el diseño de programas y evaluación que fortalezcan la educación inclusiva (Georing,2016).

En relación a los procedimientos de atención, estas deben iniciarse a partir del establecimiento de la identidad de la escuela inclusiva enfatizada en su propuesta pedagógica, asimismo, en la identificación oportuna de la condición que presentan los estudiantes, seguimiento y apoyo del SAANEE tanto para lo antes mencionado, como para el desarrollo de adaptaciones curriculares. Es importante, además se considere la implementación del Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) con el propósito de fomentar el uso de recursos que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes. El SAANEE es una línea de acompañamiento y asesoría para los docentes que favorece la organización y planteamiento de prácticas pedagógicas, con el propósito de fortalecerlas (Minedu, 2007).

Según Alba (2017) el Diseño Universal de los aprendizajes es un enfoque didáctico que busca generar recursos accesibles y significativos a todos los estudiantes, es decir, acomodarse a todo tipo de usuario, caso contrario individualizar estos recursos. En general, es pensar en todos desde el principio. En este contexto, el dominio de este modelo es un factor determinante para el desempeño del docente, que permite el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo

Según Hernández et al. (2018) menciona que la investigación de tipo básica tiene como objetivo ampliar un campo de conocimiento o mejorar la comprensión de un fenómeno natural y desarrollar el alcance de estos campos de estudio. Por ello, la presente investigación es básica debido a que se verá las características del nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva.

En el presente estudio tiene enfoque deductivo-cuantitativo, el cual Hernández et al. (2018) refiere que “las hipótesis se contrastan con la realidad para aceptarse o rechazarse en un contexto determinado” (p.122)

Diseño

La investigación es no experimental, según Hernández et al. (2018) sostiene que es toda investigación que “no pueden o deben ser manipuladas o resulta complicado hacerlo” (p.154)

El diseño es comparativo porque intentan identificar y analizar similitudes y diferencias entre grupos, y estos estudios suelen ser transnacionales, comparando dos grupos de personas separados. Los estudios comparativos se pueden utilizar para aumentar la comprensión entre culturas y sociedades y crear una base para el compromiso y la colaboración (Hernández, 2018).

3.2 Variables y operacionalización

Variable 1: Nivel de conocimiento sobre la educación educativa en una universidad A

Definición conceptual: El nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva es en ver como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos aprendices (Booth y Ainscow, 2007).

Definición operacional: El nivel de conocimiento sobre inclusión consta en saber sobre las definiciones y características de la educación inclusiva, importancia de esta y saber sobre los diferentes tipos de discapacidad de los estudiantes, así como los procedimientos y estrategias de atención.

Variable 2: Nivel de conocimiento sobre la educación educativa en una universidad B

Definición conceptual: El nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva es en ver como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos aprendices (Booth y Ainscow, 2007).

Definición operacional: El nivel de conocimiento sobre inclusión consta en saber sobre las definiciones y características de la educación inclusiva, importancia de esta y saber sobre los diferentes tipos de discapacidad de los estudiantes, así como los procedimientos y estrategias de atención.

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

En el presente estudio la población de la Universidad A es de 220 estudiantes de la escuela de Educación mientras que los estudiantes de una Universidad B son de 260 que corresponden a los dos últimos ciclos de una facultad, respectivamente.

En el criterio de inclusión van a formar parte de dicha investigación todos los estudiantes que se han matriculado en un este semestre, los que constantemente asisten y los que tienen más de 17 años.

En el criterio de exclusión van ser todos aquellos que no están matriculados y los que no den su consentimiento.

Muestra

En el presente estudio la muestra será de 40 estudiantes de décimo ciclo de una universidad pública (A) y 40 estudiantes de otra universidad pública (B), siendo una muestra total de 80 alumnos que van a ser partícipe de dicho estudio.

Muestreo:

Para escoger la muestra se escogió el muestro por conveniencia puesto que el propio investigador coloca el tamaño de muestra para que sea una investigación pertinente.

Unidad de análisis: cada alumno.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección utilizada fue a través de una encuesta que consiste según López y Fachelli (2015) en una recopilación total de información de lo que queremos saber. En este caso se va a trabajar mediante una encuesta para ver la variable nivel de educación sobre la educación inclusiva de dos universidades.

El instrumento es el cuestionario que para López y Fachelli (2015). Es hacer preguntas (tabla de anotación) que se distribuye a la población o también una entrevista que se puede extraer de una muestra grande cuya particularidad es no saber la identidad del estudiante. En este caso se va a trabajar con un cuestionario para ver la variable nivel de educación sobre la educación inclusiva de dos universidades el cual fue validado por juicio de expertos con grado de Magister y Doctor adjuntado en el Anexo N° 03 (3 expertos) y 04 y la confiabilidad de Alfa de Cronbach resultó en un $\alpha = 0,792$ viendo así que hay un 79,2% de confiabilidad viendo que es alto.

Diseño de instrumentos

El instrumento de las variables de nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva el cual consta de 23 ítems el cual cada dimensión tiene 8 ítems en la primera dimensión, 7 en la segunda y 8 en la tercer; por consiguiente, cada pregunta tiene para responder las frecuencias tales como: Mucho (5), Suficientemente (4) – Medianamente (3), Poco (2) – Muy poco (1).

3.5 Procedimientos

Para poder comenzar con la recolección de datos se realizará las gestiones referidas de autorización iniciando con pedir el permiso respectivo para dicha investigación. Referente al proceso de encuesta, se formulará preguntas en el *Google Form* para que los estudiantes marquen la opción que crean conveniente, antes de iniciar la encuesta se le explicará el alumno sobre el cuestionario y se le pedirá que voluntariamente formen parte de dicho estudio respondiendo las preguntas planteadas y una vez que se obtenga los resultados, se va a codificar en el programa Excel las respuestas de cada uno.

3.6 Método de análisis de datos

El procesamiento de datos recogidos mediante la encuesta se utilizará la herramienta informática (Microsoft Excel), después de la digitación correspondiente para colocarlo al SPSS 25 en la cual nos permitirá la realización de tablas, gráficos para la parte descriptiva y para la inferencial se realizó prueba de Shapiro Wilk, por consiguiente, siendo no paramétrico se utilizó U Man Whitney.

3.7 Aspectos éticos

La investigación de Ojeda (2006) se basará en los principios éticos tales como:

Beneficencia: El presente estudio pretendió mejorar frente alguna falencia de un sector cooperando para la mejora de sus conocimientos en un campo poco tratado; así mismo, se evitó perjuicios al momento de la investigación. En este estudio se vio reflejado en identificar al estudiante.

Principio de No Maleficencia: En este caso no causó algún daño al estudiante, evitando atentar contra de la libertad, tranquilidad y paz de la unidad de análisis; en la presente investigación no ocasionó que el alumno tenga algún riesgo o complicación al momento de ser encuestado.

Principio de Autonomía: El estudiante no fue afectado y tomó la decisión de participar en el estudio y tuvo conocimiento de dicho estudio sin presión alguna.

Principio de Justicia: En la presente investigación no se discriminó a algún alumno.

IV. RESULTADOS

Tabla 1.

Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad

		Grupo			
		Universidad A		Universidad B	
		Recuento	% de N columnas	Recuen to	% de N columnas
Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad (Agrupada)	Bajo	0	0,0%	6	15,0%
	Medio	2	5,0%	12	30,0%
	Alto	21	52,5%	19	47,5%
	Muy alto	17	42,5%	3	7,5%
	Total	40	100,0%	40	100,0%

En la tabla 1 se evidencia que en la universidad A hay un 5% que tiene nivel de nivel medio de conocimiento sobre Educación Inclusiva, el 52,5% tiene nivel alto y 42,5% tienen un nivel muy alto mientras que la en la universidad B, el 15% tiene un nivel bajo, hay un 30% que tiene nivel medio, el 47,5% tiene nivel alto y 7,5% tienen un nivel muy alto.

Figura 1.

Gráfico de barras de Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad

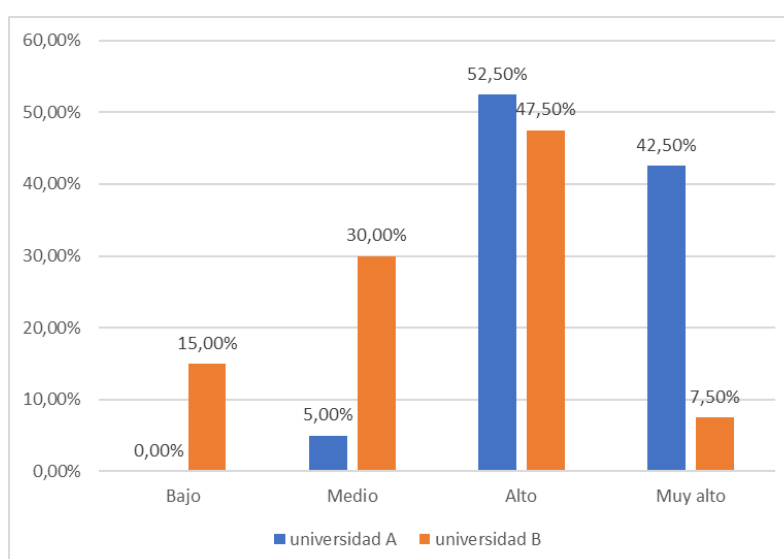


Tabla 2.

Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad

		Grupo			
		Universidad A		Universidad B	
		Recuento	% de N columnas	Recue nto	% de N columnas
Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad (Agrupada)	Bajo	0	0,0%	5	12,5%
	Medio	3	7,5%	19	47,5%
	Alto	28	70,0%	15	37,5%
	Muy alto	12	22,5%	1	2,5%
	Total	40	100,0%	40	100,0%

En la tabla 2 se evidencia que en la universidad A hay un 7,5% que tiene nivel de nivel medio en conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad, el 70% tiene nivel alto y 22,5% tienen un nivel muy alto mientras que la en la universidad B, el 12,5% tiene un nivel bajo, hay un 47,5% que tiene nivel medio, el 37,5% tiene nivel alto y 2,5% tienen un nivel muy alto.

Figura 2.

Gráfico de barras de Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad

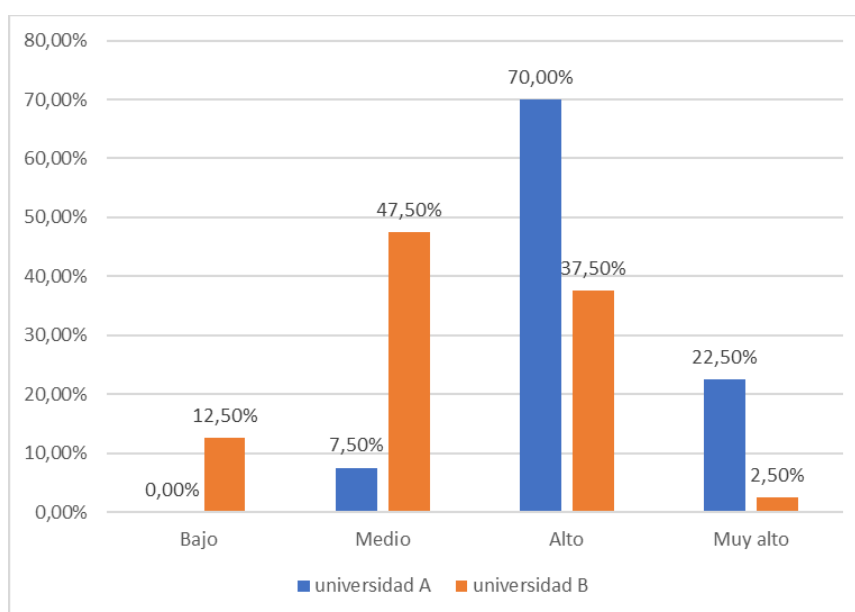


Tabla 3.

Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad

		Grupo			
		Universidad A		Universidad B	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad (Agrupada)	Bajo	0	0,0%	8	20,0%
	Medio	2	0,0%	8	20,0%
	Alto	21	50,0%	17	42,5%
	Muy alto	17	50,0%	7	17,5%
	Total	40	100,0%	40	100,0%

En la tabla 3 se evidencia que en la universidad A hay un 50% que tiene nivel de nivel alto en conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica y el 50% tiene nivel muy alto, mientras que en la universidad B, el 20% tiene un nivel bajo, hay un 20% que tiene nivel medio, el 42,5% tiene nivel alto y 17,5% tienen un nivel muy alto.

Figura 3.

Gráfico de barras de Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad

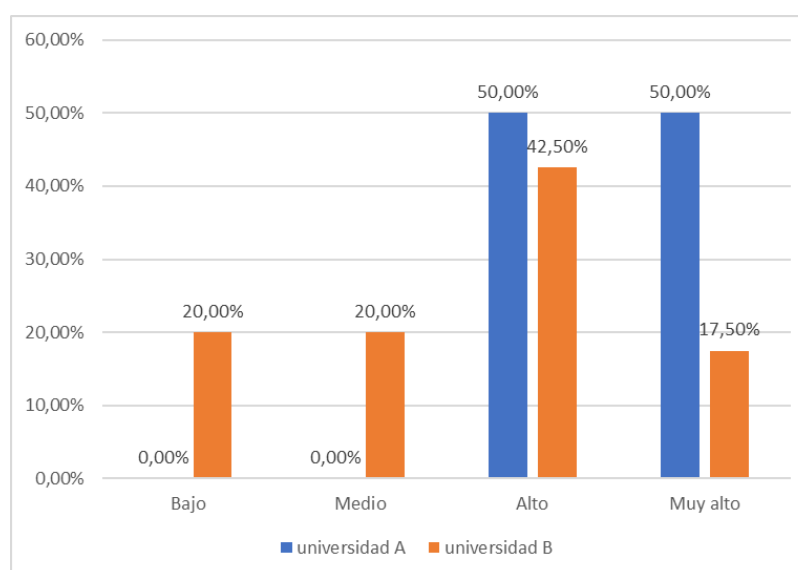


Tabla 4.

Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos

		Grupo			
		Universidad A		Universidad B	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos (Agrupada)	Bajo	0	0,0%	9	22,5%
	Medio	0	5,0%	17	42,5%
	Alto	20	50,0%	11	27,5%
	Muy alto	20	45,0%	3	7,5%
	Total	40	100,0%	40	100,0%

En la tabla 4 se evidencia que en la universidad A hay un 5% que tiene nivel de nivel medio en conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos, el 50% tiene nivel alto y 45% tienen un nivel muy alto, mientras que la en la universidad B, el 22,5% tiene un nivel bajo, hay un 42,5% que tiene nivel medio, el 27,5% tiene nivel alto y 7,5% tienen un nivel muy alto.

Figura 4.

Gráfico de barras de Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos

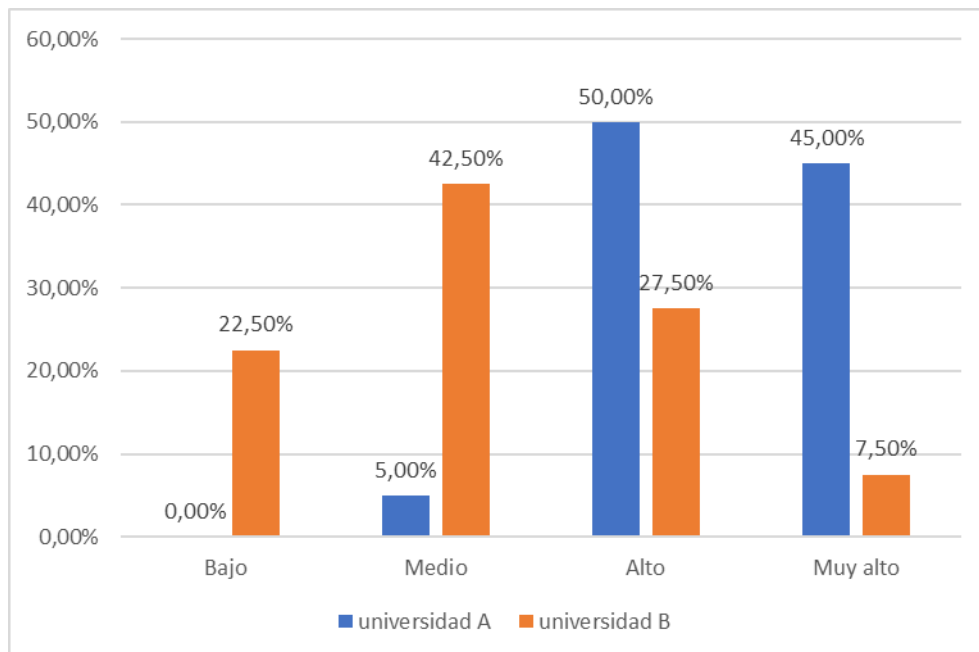


Tabla 5.
Pruebas de normalidad para las variables

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad	,221	80	,000	,852	80	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Según en la tabla se está realizando una investigación a más de 30 estudiantes universitarios por lo que se recomienda utilizar el estadístico Shapiro - Wilk, para hallar la prueba de normalidad si no se acercan a una distribución normal para tal caso se acepta el sig. ($p < 0.05$). Se observa que la significancia es menor a 0.05, por lo tanto, la prueba estadística a utilizarse deberá ser no paramétrica, en ese sentido se utilizó U-Man Whitney.

Objetivo general: Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Tabla 6.

Prueba de U Mann-Whitney de Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad

Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad (Agrupada)	
U de Mann-Whitney	344,000
W de Wilcoxon	1164,000
Z	-4,749
Sig. asintótica(bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Grupo	

En respuesta del objetivo general de determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021, el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 344 obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que si hay diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Objetivo específico 1: Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Tabla 7.

Prueba de U Mann-Whitney de Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad

Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad en la universidad (Agrupada)	
U de Mann-Whitney	319,000
W de Wilcoxon	1139,000
Z	-5,105
Sig. asintótica(bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Grupo	

En respuesta del objetivo general de si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021, el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 319 obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que sí hay diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021

Objetivo específico 2: Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Tabla 8.

Prueba de U Mann-Whitney de Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad

Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica en la universidad (Agrupada)	
U de Mann-Whitney	380,000
W de Wilcoxon	1200,000
Z	-4,356
Sig. asintótica(bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Grupo	

En respuesta del objetivo general de determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021, el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 380 obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que sí hay diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Objetivo específico 3: Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Tabla 9.

Prueba de U Mann-Whitney de Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos

Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos (Agrupada)	
U de Mann-Whitney	242,000
W de Wilcoxon	1062,000
Z	-5,632
Sig. asintótica(bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Grupo	

En respuesta del objetivo general de determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021, el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 242 obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que si hay diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

V. DISCUSIÓN

En relación al presente estudio, este tuvo como finalidad determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021, el cual resultó que, de acuerdo a estadístico de U Mann-Whitney es igual a 344 y obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual indica que sí hay diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de estas dos facultades educación de universidades públicas de Lima. En ese sentido, si bien, no hay evidencias o hallazgos de estudios comparativos a nivel de conocimientos sobre educación inclusiva, se tiene una investigación sobre formación inicial docente para la educación inclusiva, en la que se concluye que, las instituciones partícipes del estudio, a pesar de que incorporan en su perfil de egreso, malla curricular, visión/misión, estos campos temáticos, no guardaría coherencia, debido a que, estos elementos no se ven reflejados en las acciones propuestas por la institución. Aquí también se afirma que en estos centros de formación no se desarrollan investigaciones de parte de los docentes universitarios respecto a temas de inclusión, lo que no favorece el impacto en los estudiantes (San Martín, 2017). En otro estudio sobre las percepciones de la educación inclusiva de futuros docentes, se concluye que, estos se perciben aptos para atender la diversidad, su percepción para atender la educación inclusiva es negativa, por lo que no muestran predisposición para atender este grupo (Sevilla, 2017). De la misma manera, en otro estudio sobre formación docente y atención a la diversidad, se concluye que, pese a que estos conocimientos son propuestos en el plan de estudios, los estudiantes no evidencian estos aprendizajes en sus prácticas pedagógicas en el aula (Delgado y Reyes, 2018). Bajo estas evidencias, se puede inferir que, algunas instituciones de formación de docentes tienen diferentes formas de abordar los temas de educación inclusiva en sus propuestas pedagógicas, por ello, la diferencia del nivel de conocimiento entre las instituciones en estudio. Por el contrario, Pit-ten et al. (2018) concluye que, aunque las políticas educativas ya están siendo implementadas, mucho depende del docente y de sus prácticas para lograr el éxito de la inclusión en las escuelas, esto implica un nivel óptimo de preparación.

Un aspecto relevante en esta investigación, es que, se ha logrado explorar dos poblaciones a nivel nacional, a su vez, no se han encontrado estudios comparativos respecto a conocimientos de las entidades formadoras en relación al abordaje de la educación inclusiva, en aspectos como: identidad institucional, propuestas pedagógicas u otras. Por ello, este primer estudio, impulsa a tener una primera mirada que ha permitido evidenciar el nivel de conocimiento de los estudiantes respecto a educación inclusiva, para que, a partir de estos datos, se permita explicar y fundamentar la efectividad de las propuestas de sus centros de formación. Asimismo, permitiría valorar aquellas instituciones que tienen mediano o alto éxito de sus egresados al desempeñarse en su carrera docente, cuando estos afrontan situaciones de inclusión educativa. De esta manera, se sugiere el intercambio de experiencias a fin de fortalecer y aprender de manera colaborativa.

Del análisis estadístico se desprende que, si bien existen diferencias entre las instituciones formadoras de docentes en estudio, en ambas, se observa que más de la mitad de los estudiantes encuestados tiene un alto o muy alto nivel de conocimiento sobre temas de educación inclusiva, por lo que podría presumirse la existencia de propuestas pedagógicas inclusivas en sus centros de formación docente. En el caso de la facultad A el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva es de 95% en un nivel alto y muy alto, mientras que en la Universidad B se tiene que el 55% tiene un nivel alto y muy alto. Entre las debilidades encontradas, al ser un cuestionario declarativo, podría darse la figura de que los estudiantes hallan mostrado respuestas ideales respecto a estos conocimientos, toda vez que estas han sido anónimas; sin embargo, se evidencia también, coherencia en sus respuestas. Asimismo, aún se percibe en un grupo menor que representa al 15% de 40 estudiantes de la Universidad B, que conocen poco sobre educación inclusiva, por lo que, en este contexto, es preocupante, pues, hoy en día, las políticas educativas involucran el desarrollo de una educación más justa, equitativa y generadora de oportunidades para que todos sin excepción se desarrollen en igualdad de oportunidades, con éxito y autonomía en cada proceso educativo.

Es necesario comprender, que hoy en día la educación inclusiva no se torna solo en un derecho de la persona; por el contrario, se apertura oportunidades para que los docentes aporten desde las aulas a generar espacios de atención a la

diversidad, desde una mirada holística e inclusiva; asumiendo de esta manera, un rol al servicio de todas las personas, tengan o no discapacidad, con el propósito de promover acciones justas y equitativas, que les generen oportunidades para seguir aprendiendo y desempeñándose con éxito en la sociedad. De la misma manera, ser generadores de experiencias e investigaciones vinculadas a sus prácticas inclusivas y que les permitan liderar el cambio en sus organizaciones educativas.

Referente al primer objetivo específico que fue determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, los resultados indican que sí existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de estas dos facultades. El estadístico de U Mann-Whitney es igual a 319 y obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que sí hay diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad.

Cabe resaltar que la educación inclusiva en su concepción, es una forma de brindar a todas las personas, justas oportunidades de acceso y sin barreras sociales que les permitan desarrollar sus capacidades para lograr su autonomía (UNICEF, 2020). Es ese marco, es necesario que la discapacidad no se vista como incapacidad de la persona, sino más bien, corresponde a una característica de la diversidad humana, que, aunque muestra limitaciones funcionales, a ella no se agregue las barreras sociales que permita a la persona poder desenvolverse (UNICEF, 2014). Por ello, la relevancia de este estudio, que pone en evidencia las debilidades conceptuales de los futuros docentes y que podría contribuir al fortalecimiento en su etapa formativa. Bajo esa mirada, podría deducirse que los centros de formación tienen concepciones diferentes en relación a educación inclusiva, por lo que se debería reorientar una mirada más integral y holística y reformular su propuesta pedagógica.

También se ha podido determinar que, en una de las universidades, la mitad de los estudiantes encuestados tiene un nivel alto y muy alto respecto a estos conocimientos, siendo que en la universidad A este es de 92,5%. Lo que permite deducir es que se estarían implementando estrategias en sus propuestas

pedagógicas para abordar temas fundamentales de Educación inclusiva. Asimismo, se tiene que, en la universidad B, el 40% de los estudiantes encuestados se encuentran en nivel alto y muy alto de conocimientos respecto a la definición de discapacidad y tipos de discapacidad, seguidamente en esta misma universidad el 47,5 % se encuentra en nivel medio de conocimientos respecto a estos conocimientos. Ello permite deducir que las políticas educativas institucionales puedan estar cumpliendo su rol, no solo desde la obligatoriedad, sino también, desde el nuevo enfoque de inclusión social y atención a la diversidad desde sus propuestas pedagógicas.

Una dificultad encontrada es que en una de las universidades, la B, un 52,5% de estudiantes tiene un conocimiento muy bajo respecto a la definición de discapacidad y tipos de discapacidad, lo que implicaría la implementación de estrategias de las entidades formadoras para fortalecer las capacidades de estos futuros docentes, en fundamentos básicos de educación inclusiva, ya que desde sus prácticas pre profesionales se observarán en las aulas no solo estudiantes que presenten discapacidad, sino también con diferentes formas de aprendizaje.

En respuesta al segundo objetivo que fue determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva, se tiene que el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 380 y obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que, sí hay diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

Uno de los aspectos importantes para que la sociedad sea más tolerante, respetuosa y solidaria, y, no mirar con caridad y sobreprotección a una persona que presenta discapacidad, es que sus condiciones no se conviertan en barreras para su desarrollo (Santibañez, 2010). En ese contexto, una fortaleza de esta investigación es haber detectado que, hoy en día, hay mayores conocimientos y preocupaciones de los futuros docentes por su formación bajo una cultura inclusiva.

Asimismo, de los otros análisis se tiene que en la universidad A, casi el 100% de los encuestados tiene un nivel alto y muy alto respecto a la importancia de la

educación inclusiva, lo que implica que, las estrategias utilizadas por dicha universidad hayan generado reflexión sobre el estudiantado, por ello sus niveles de conocimiento favorables, siendo este aspecto una gran fortaleza. Asimismo, se aprecia que en el caso de la universidad B, el 60% de los encuestados conoce sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica, lo que implica que más de la mitad de los estudiantes destacan la relevancia de esta en su formación; sin embargo, a su vez, existiría un 20% de encuestados que conoce muy poco sobre la importancia, desconociendo a qué se deba esta dificultad.

Referente al tercer objetivo que fue determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención a la diversidad. Se tiene que el estadístico de U Mann-Whitney es igual a 242 obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$) el cual concluye que, sí hay diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.

De la misma manera, se tiene que el 95% de los encuestados de la universidad A tienen un conocimiento alto y muy alto acerca de los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos, mientras que en la universidad B, en estos niveles, se tiene el 35% de los encuestados. Esto se puede deducir debido a que al igual que en los otros casos, sus centros de formación estarían incluyendo propuestas pedagógicas inclusivas, asimismo, que también se ha generado reflexión acerca a estos campos temáticos, que son parte de una cultura inclusiva y de atención a la diversidad, como política educativa; lo que se constituye en una gran fortaleza.

Los procedimientos y estrategias para la atención de la diversidad, entre ellos, la intervención que se realiza a través de los SAANEE, desde la identificación de casos, la orientación a los padres de familia, orientación de la práctica pedagógica de los docentes y evaluación de los resultados; tienen un propósito, de realizar la atención oportuna y adecuada a los estudiantes (Minedu, s/f). Este aspecto es relevante ya que se evidencia que en la universidad A, por ejemplo, más de la mitad de estudiantes ya estaría conociendo estos procedimientos; sin embargo, una debilidad recaería que, aún, conociéndose, necesariamente se aplicaría en las prácticas pedagógicas, tanto pre profesionales, como en el ejercicio

de su profesión. Sin embargo, aunque no se garantice la aplicación de estos conocimientos, lo relevante de ello, es que exista mayor probabilidad de aplicación, ya que estos saberes previos ayudarían al desempeño de los futuros docentes. Asimismo, al conocer los procedimientos de adaptación curricular, son aspectos muy relevantes para el estudio, porque el perfil de formación docente inicial considera este aspecto como una fortaleza, tanto del egresado como de su centro de formación docente.

En general, este estudio se considera relevante, como punto de partida para futuras investigaciones vinculadas a la educación inclusiva, con el propósito de promover la reflexión y compromiso, no solo de los futuros docentes; sino también, de las entidades formadoras, para que vuelvan a mirar sus propuestas pedagógicas, a fin de que estas respondan a las necesidades del contexto, en el marco de una educación justa, equitativa y generadora de oportunidades para todos y todas. De la misma manera, para fomentar la investigación que atienda a la diversidad como elemento importante para el desarrollo de una sociedad más inclusiva.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Existe diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021 con el estadístico de U Mann-Whitney de 344 y una significancia de 0 ($p < 0.05$).

Segunda: Existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021 con un estadístico de U Mann-Whitney de 319 y una significancia de 0 ($p < 0.05$)

Tercera: Existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021 con un estadístico de U Mann-Whitney igual a 380 obtiene una significancia de 0 ($p < 0.05$)

Cuarta: Existe diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021 con un estadístico de U Mann-Whitney es igual a 242 y una significancia de 0 ($p < 0.05$)

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Realizar una revisión y análisis de la propuesta pedagógica de la institución educativa B: Identidad, malla curricular, plan de estudios, estrategias y otros que promueven el enfoque de educación inclusiva y de atención a la diversidad, acordes a la política educativa y los perfiles de formación inicial de docentes, de los estudiantes universitarios de las facultades de educación. Asimismo, se sugiere buscar alianzas o pasantías que permitan el intercambio de experiencias respecto al enfoque inclusivo.

Segunda: Se recomienda abordar temas con mayor profundidad para tener un mayor conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de las universidades formadoras, en el marco de un enfoque social, inclusivo y diverso.

Tercera: Se recomienda crear espacios de diálogo y reflexión donde se fomente y genere concientización sobre la importancia de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad para el fortalecimiento de su desempeño docente de los estudiantes de las facultades educación de universidades formadoras.

Cuarta: Se sugiere crear políticas educativas propias de las entidades formadoras de futuros docentes, acordes al actual contexto y a las políticas de estado, para que los estudiantes universitarios identifiquen y pongan en práctica procedimientos y estrategias de atención a la inclusión y diversidad en sus prácticas pre profesionales.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Allas C. A. (2016). *El nivel de conocimiento de la educación inclusiva y su incidencia en el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de la carrera de educación básica, modalidad semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas y de la educación de la Universidad Técnica de Ambato* (Bachelor's thesis, Universidad Tècnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educaciòn. Carrera de Educaciòn Bàsica). <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/20163>
- Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice*, 34(1), 73-88. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Anthony, N., y Yasin, M. H. M. (2019). Trainee Teachers Level of Willingness for Inclusive Education. *Journal of ICSAR*, 3(1), 79-83. <http://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/6193>
- Avsar Tuncay, A. & Kizilaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Bickenbach, J. E., Felder, F., & Schmitz, B. (Eds.). (2013). *Disability and the good human life*. Cambridge University Press. https://www.academia.edu/26167561/Felder_Inclusion_Good_Human_Life
- Booth, T. & Ainscow, M. (2007). Inclusion Indicators. Practical guide: M. Perfilyeva. Moscow: Regional public organization for the disabled "Perspektiva".

- Brydges, C., & Mkandawire, P. (2020). Perceptions and experiences of inclusive education among parents of children with disabilities in Lagos, Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 645–659.
- Casimiro, C. N. (2018). Educación inclusiva en el Perú. Un estudio desde la práctica educativa. *Investigación Valdizana*, 11(3), 192–196. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/122>
- Castillo (2017). Los conocimientos de Educación Inclusiva en los docentes de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la Red 06 de San Juan de Lurigancho 2016. (Tesis para Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria) Lima, Perú.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2020) Serie informes especiales. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf
- Del Prado, y Santos O. (s/f). Las respuestas a la diversidad en las políticas educativas españolas (1978-2013). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60247/1/Las%20respuestas%20a%20la%20diversidad%20en%20las%20políticas%20educativas%20espa%C3%B1olas.pdf>
- Delgado, C. C., y Reyes, M. M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 69-85. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153005/html/>
- Derzhavina, VV, Nikitina, AA, Makarov, AL, Piralova, OF, Korzhanova, AA, Gruver, NV y Mashkin, NA (2021). Importancia y problemas de la educación inclusiva para la integración social de los estudiantes. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE3), 1130. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/1130/1388>

- 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/scielo.php?pid=S2307-79992020000400037&script=sci_arttext
- Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100004
- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000200149&script=sci_arttext&tlng=e
- Goering, S. (2016). Disability and the Good Human Life.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281303382X>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3),203.<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fcap0000117>
- Hartley, S. y Newton, CRJC (2009). Niños con discapacidades del desarrollo en la mayoría del mundo. En *Discapacidades del neurodesarrollo: fundamentos clínicos y científicos* (págs. 70-84). Mac Keith Press, Londres. <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=P2hwYCSOvT8C&oi=fnd>

&pg=PA70&dq=Children+with+developmental+disabilities+in+the+majority+of+the+world.+In+Neurodevelopmental+disabilities:+Clinical+and+scientific+foundations+&ots=3BG5u5adz1&sig=6hRo5ucWmt6-zVJPEnGZnxYhxa0&redir_esc=y#v=onepage&q=Children%20with%20developmental%20disabilities%20in%20the%20majority%20of%20the%20world.%20In%20Neurodevelopmental%20disabilities%3A%20Clinical%20and%20scientific%20foundations&f=false

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación. México*: Editorial Mc Graw Hill.

<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: Issues and solutions* (Vol. 14). Springer Science & Business Media. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=k5iOU4DcfbEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Exclusion+from+and+within+school:+Issues+and+solutions+&ots=enbIDDJNwC&sig=b730T6ip7n65swP3IBV2vr8e5vE&redir_esc=y#v=onepage&q=Exclusion%20from%20and%20within%20school%3A%20Issues%20and%20solutions&f=false

Koller, D., Pouesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & society*, 32(1), 1-13. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/chso.12223>

López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*.

Luhmann, N. (1995). *Sistemas sociales*. Stanford, CA: Prensa de la Universidad de Stanford .

Luhmann, N., y W. Rasch. (2002). *Theories of Distinction: Redescribing the Descriptions of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Mautino, V. (2018) *Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas*, Red 08, UGEL 02, Rímac 2018. Universidad César Vallejo. (Tesis para optar el grado académico de: Maestra en Administración de la Educación) Lima, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27060>

- Minedu SAANEE (2010). Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE
- Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular Nacional.
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de Educación Básica.
- Ministerio de Educación (2021). Marco del Buen Desempeño Docente.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2013). Guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Mitchell, D. (2014) *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. 2nd ed.
- Moreno R. y Tejada A. (2028). Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa: Implicaciones didácticas. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf
- Navarro, D., Franco, J., Valero, S., & Prado, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 521. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00521/full>
- Ojeda, Quintero, Machado, J. (2016). La ética en la investigación. *Redalyc*, 3.
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199-211. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18316238>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>

- Plan estratégico de la GPE 2025.
https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/other_document/file/2021-04-GPE-plano-estrategico.pdf
- Qvortrup, A., and L. Qvortrup. (2018). "Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education." *International Journal of Inclusive Education* 22 (7): 803–817. doi: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Ritzer, G. 2000. *Teoría de la sociología*. Singapur: McGraw-Hill
- Ruiz, G. (2016). *Los servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales y su relación con las actitudes de los docentes hacia la inclusión Educativa en la red 09, Distrito del Callao, Periodo 2016* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría), Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú. [http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1776/TM% 20CEPa% 203426% 20R1% 20-% 20Ruiz% 20Sarmiento. pdf](http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1776/TM%20CEPa%203426%20R1%20-%20Ruiz%20Sarmiento.pdf)).
- San Martín, et al (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000100020&script=sci_abstract
- Santibañez, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 10. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_24_1_la-educacion-para-la-diversidad-en-latinoamerica-caso-peru.pdf
- Sevilla D., Martín M. y JenaroC.. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es.
- Software para el análisis de datos: SPSS, R y SPAD. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Universitat Autònoma de Barcelona.

- Teferra, T. (2005). *Disability in Ethiopia: Issues, insights, and implications*. Addis Ababa University Print. Press.
- UNICEF (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF.
- Yarskaya-Smirnova, E. R., & Loshakova, I. I. (2003). Inclusive education for disabled children. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, (5), 100-106.
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406417692969>

ANEXOS

ANEXO 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Estudio comparativo sobre el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva en los estudiantes de dos facultades de educación de universidades públicas de Lima, 2021

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>General</p> <p>¿Existirá diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021?</p> <p>Específicos</p> <p>¿Existirá diferencias en el nivel de conocimiento de la educación inclusiva y tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021?</p>	<p>General</p> <p>Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p> <p>Específicos</p> <p>Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p>	<p>General</p> <p>Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento de educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p> <p>Específicos</p> <p>Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y los tipos de discapacidad entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p>	<p>Nivel de conocimiento de educación inclusiva en los estudiantes de facultad 1</p> <p>Nivel de conocimiento de educación inclusiva en los estudiantes de facultad 2</p>	<p>Conocimiento sobre la definición de la educación inclusiva y tipos de discapacidad.</p> <p>Conocimiento sobre la Importancia de la educación Inclusiva</p> <p>Conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención a la diversidad.</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: Comparativo</p> <p>Población y muestra: Estudiantes de pregrado de las facultades de educación de dos universidades públicas.</p> <p>40 estudiantes de una facultad A y 40 de una facultad B</p> <p>Técnica e instrumento: La encuesta Cuestionario en escala de Likert</p>

<p>¿Existirá diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021?</p> <p>¿Existirá diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021?</p>	<p>Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p> <p>Determinar si existe diferencias en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p>	<p>Existe diferencia en el nivel de conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p> <p>Existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento de los procedimientos y estrategias de atención entre los estudiantes de dos facultades educación de universidades públicas de Lima, 2021.</p>			
--	--	--	--	--	--

ANEXO 02

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva en la universidad A	Según el autor base, el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva es en ver como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos aprendices (Booth y Ainscow, 2007).	El nivel de conocimiento sobre inclusión consta en identificar en los estudiantes sus percepciones y conocimiento las definiciones sobre inclusión educativa y tipos de discapacidad, importancia de esta y saber sobre los procedimientos para incluir a los estudiantes, así como estrategias de atención a la diversidad.	Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad	- Manejo de información referida a la definición de educación inclusiva Tipos de discapacidad	1-8	ESCALA ORDINAL VALORES Mucho (5) Suficiente (4) – Medianamente (3) Poco (2) – Muy poco (1)
			Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica	- Importancia de la Educación inclusiva	9-15	
			Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos	- Procedimientos y estrategias de atención a la diversidad	16-23	
Nivel de conocimiento sobre Educación	Según el autor base, el nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva es en ver como un proceso de	El nivel de conocimiento sobre inclusión consta en identificar en los estudiantes sus percepciones y	Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad	- Manejo de información referida a la definición de educación inclusiva	1-8	ESCALA ORDINAL VALORES Mucho (5) , Suficiente (4) –

Inclusiva en la universidad B	fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos aprendices (Booth y Ainscow, 2007).	conocimiento las definiciones sobre inclusión educativa y tipos de discapacidad, importancia de esta y saber sobre los procedimientos para incluir a los estudiantes, así como estrategias de atención a la diversidad.		Tipos de discapacidad		Medianamente (3) Poco (2) – Muy poco (1)
			Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica	- Importancia de la Educación inclusiva	9-15	
			Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes inclusivos	- Procedimientos y estrategias de atención a la diversidad	16-23	

ANEXO 03

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Nivel de conocimiento sobre educación inclusiva

El nivel de conocimiento sobre la educación inclusiva es en ver como un proceso de fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos Aprendizices (Booth y Ainscow,2007).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1: Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad.

Se define también como la comprensión teórica de la inclusión para explorar cómo la inclusión y la exclusión son procesos en continuo desarrollo que se construyen mediante la comunicación en diferentes niveles de la sociedad. Pocos autores han discutido el marco conceptual de la inclusión con respecto a las escuelas que utilizan perspectivas sociológicas (Booth y Ainscow,2007).

Dimensión 2: Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica

Consiste en conocer la relevancia sobre la educación inclusiva (Booth y Ainscow,2007).

Dimensión 3: Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes incluidos en la educación básica

Consiste en ver los procedimientos sobre el manejo de la inclusión de personas que presentan discapacidad (Booth y Ainscow,2007).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Variable: Nivel de conocimiento sobre educación inclusiva

DIMENSION	INDICADORES	ITEMS	NIVEL
Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad	- Manejo de información referida a la definición de educación inclusiva Manejo de información referidas a tipos de discapacidad	1-8	Bajo Medio Alto Muy alto
Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica	- Importancia de la educación inclusiva	9-15	Bajo Medio Alto Muy alto
Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes incluidos en la educación básica	- Procedimientos de atención - Estrategias de atención	16-23	Bajo Medio Alto Muy alto

Fuente: Elaboración propia.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad							
1	Reconoce la definición de discapacidad según el Currículo Nacional.	X		X		X		
2	Reconoce la definición de educación inclusiva según el modelo social.							
3	Reconoce los principios de educación inclusiva implementados en la EBR.	X		X		X		
4	Identifica las normas legales sobre educación inclusiva que se vienen implementando en las IE de EBR.	X		X		X		
5	Conoce si las IE de EBR aplican los principios de la inclusión educativa.	X		X		X		
6	Conoce cuáles son los tipos de discapacidad.	X		X		X		
7	Conoce las características de los estudiantes inclusivos.	X		X		X		
8	Las personas que presentan discapacidad, incluidas en la EBR, pueden ser independientes y autónomas.	X		X		X		
	Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica							
9	La sociedad peruana está preparada para una educación inclusiva.	X		X		X		

10	Conoce si su institución se preocupa por considerar en la malla curricular, perfil de egreso y otros, los fundamentos a la educación inclusiva.	X		X		X		
11	Identifica si en su institución existe coherencia entre la identidad y la implementación de fundamentos de educación inclusiva.	X		X		X		
12	La educación inclusiva es un derecho de todas las personas.	X		X		X		
13	Trabajar con estudiantes que presentan o no discapacidad implica que los docentes reconozcan la importancia de su formación.	X		X		X		
14	Los futuros docentes deben desarrollar sus competencias respecto a educación inclusiva y atención a la diversidad desde la universidad.	X		X		X		
15	Atender a los estudiantes en igualdad de oportunidades generará una mejor sociedad.	X		X		X		
	Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes incluidos en la educación básica	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Conoce los procedimientos para la adecuada inclusión de estudiantes que presentan discapacidad en las IE de EBR.	X		X		X		
17	Reconoce que un estudiante que presenta discapacidad severa o multidiscapacidad debe ser atendido en las IE de EBE.	X		X		X		
18	Aplicar estrategias de atención permite que los estudiantes que presentan discapacidad en un aula puedan desarrollarse.	X		X		X		
19	Los estudiantes que presentan discapacidad leve o moderada deben ser incluidos en las IE de EBR.	X		X		X		
20	Conoce cómo realizar adaptaciones curriculares.	X		X		X		

21	Conoce el enfoque didáctico del Diseño Universal de los aprendizajes.	X		X		X		
22	Conoce cuál es el rol del SAANEE en las IE de EBR.	X		X		X		
23	Conoce recursos para que los estudiantes que presentan discapacidad los utilicen en sus aprendizajes.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Isabel Manrique Meza DNI: 25548407**

Especialidad del validador: **Educación Tecnológica**

22, de octubre de 2021

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

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

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

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



Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad							
1	Reconoce la definición de discapacidad según el Currículo Nacional.	X		X		X		
2	Reconoce la definición de educación inclusiva según el modelo social.							
3	Reconoce los principios de educación inclusiva implementados en la EBR.	X		X		X		
4	Identifica las normas legales sobre educación inclusiva que se vienen implementando en las IE de EBR.	X		X		X		
5	Conoce si las IE de EBR aplican los principios de la inclusión educativa.	X		X		X		
6	Conoce cuáles son los tipos de discapacidad.	X		X		X		
7	Conoce las características de los estudiantes inclusivos.	X		X		X		
8	Las personas que presentan discapacidad, incluidas en la EBR, pueden ser independientes y autónomas.	X		X		X		
	Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica	Si	No	Si	No	Si	No	
9	La sociedad peruana está preparada para una educación inclusiva.	X		X		X		

10	Conoce si su institución se preocupa por considerar en la malla curricular, perfil de egreso y otros, los fundamentos a la educación inclusiva.	X		X		X		
11	Identifica si en su institución existe coherencia entre la identidad y la implementación de fundamentos de educación inclusiva.	X		X		X		
12	La educación inclusiva es un derecho de todas las personas.	X		X		X		
13	Trabajar con estudiantes que presentan o no discapacidad implica que los docentes reconozcan la importancia de su formación.	X		X		X		
14	Los futuros docentes deben desarrollar sus competencias respecto a educación inclusiva y atención a la diversidad desde la universidad.	X		X		X		
15	Atender a los estudiantes en igualdad de oportunidades generará una mejor sociedad.	X		X		X		
	Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes incluidos en la educación básica	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Conoce los procedimientos para la adecuada inclusión de estudiantes que presentan discapacidad en las IE de EBR.	X		X		X		
17	Reconoce que un estudiante que presenta discapacidad severa o multidiscapacidad debe ser atendido en las IE de EBE.	X		X		X		
18	Aplicar estrategias de atención permite que los estudiantes que presentan discapacidad en un aula puedan desarrollarse.	X		X		X		

19	Los estudiantes que presentan discapacidad leve o moderada deben ser incluidos en las IE de EBR.	X		X		X	
20	Conoce cómo realizar adaptaciones curriculares.	X		X		X	
21	Conoce el enfoque didáctico del Diseño Universal de los aprendizajes.	X		X		X	
22	Conoce cuál es el rol del SAANEE en las IE de EBR.	X		X		X	
23	Conoce recursos para que los estudiantes que presentan discapacidad los utilicen en sus aprendizajes.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Observaciones (precisar si hay suficiencia): son suficientes

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

Apellidos y nombres del juez validador: Chalco Ramos Lourdes Nancy DNI: 09038356

Especialidad del validador: Doctora en Administración de la Educación

22, de octubre de 2021

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

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

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

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



.....

Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION INCLUSIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Conocimiento sobre la definición de educación inclusiva y tipos de discapacidad							
1	Reconoce la definición de discapacidad según el Currículo Nacional.	X		X		X		
2	Reconoce la definición de educación inclusiva según el modelo social.							
3	Reconoce los principios de educación inclusiva implementados en la EBR.	X		X		X		
4	Identifica las normas legales sobre educación inclusiva que se vienen implementando en las IE de EBR.	X		X		X		
5	Conoce si las IE de EBR aplican los principios de la inclusión educativa.	X		X		X		
6	Conoce cuáles son los tipos de discapacidad.	X		X		X		
7	Conoce las características de los estudiantes inclusivos.	X		X		X		
8	Las personas que presentan discapacidad, incluidas en la EBR, pueden ser independientes y autónomas.	X		X		X		
	Conocimiento sobre la importancia de la educación inclusiva en la educación básica	Si	No	Si	No	Si	No	
9	La sociedad peruana está preparada para una educación inclusiva.	X		X		X		
10	Conoce si su institución se preocupa por considerar en la malla curricular, perfil de egreso y otros, los fundamentos a la educación inclusiva.	X		X		X		
11	Identifica si en su institución existe coherencia entre la identidad y la implementación de fundamentos de educación inclusiva.	X		X		X		

12	La educación inclusiva es un derecho de todas las personas.	X		X		X		
13	Trabajar con estudiantes que presentan o no discapacidad implica que los docentes reconozcan la importancia de su formación.	X		X		X		
14	Los futuros docentes deben desarrollar sus competencias respecto a educación inclusiva y atención a la diversidad desde la universidad.	X		X		X		
15	Atender a los estudiantes en igualdad de oportunidades generará una mejor sociedad.	X		X		X		
	Conocimiento sobre los procedimientos y estrategias de atención a estudiantes incluidos en la educación básica	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Conoce los procedimientos para la adecuada inclusión de estudiantes que presentan discapacidad en las IE de EBR.	X		X		X		
17	Reconoce que un estudiante que presenta discapacidad severa o multidiscapacidad debe ser atendido en las IE de EBE.	X		X		X		
18	Aplicar estrategias de atención permite que los estudiantes que presentan discapacidad en un aula puedan desarrollarse.	X		X		X		
19	Los estudiantes que presentan discapacidad leve o moderada deben ser incluidos en las IE de EBR.	X		X		X		
20	Conoce cómo realizar adaptaciones curriculares.	X		X		X		
21	Conoce el enfoque didáctico del Diseño Universal de los aprendizajes.	X		X		X		
22	Conoce cuál es el rol del SAANEE en las IE de EBR.	X		X		X		
23	Conoce recursos para que los estudiantes que presentan discapacidad los utilicen en sus aprendizajes.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Observaciones (precisar si hay suficiencia): son suficientes

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Olga Córdova Lovera DNI: 25617020

Especialidad del validador: Educación Básica Especial

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

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

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

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

Lima, 22 de Octubre del 2021



ANEXO 04

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

La fórmula utilizada para el Alfa de Cronbach del Instrumento nivel de conocimiento de la educación inclusiva

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

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

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

Los datos utilizados para el instrumento nivel de conocimiento de la educación inclusiva fueron:

$$K = 23$$

$$K-1 = 22$$

$$\sum s_i^2 = 0,771$$

$$s_t^2 = 0,059$$

Tabla 2: Estadística de nivel de conocimiento de la educación inclusiva

Alfa de Cronbach	N de elementos
.792	23

Nota: Tomado de SPSS. Elaboración propia.

A continuación, se muestra el índice hallado, que resultó en un $\alpha = 0,792$ viendo así que hay un 79,2% de confiabilidad viendo que es alto