



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

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

**Actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20
de la UGEL 02 Lima - 2021.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa

AUTOR:

Sánchez Núñez, César Augusto (ORCID: 0000-0002-3521-6405)

ASESORA:

Dra. Esquiagola Aranda, Estrella A. (ORCID: 0000-0002-1841-0070)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión de políticas públicas

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A todos los niños con NEE del Perú que buscan insertarse a un mundo de amor y respeto, a mis hijos por ser mis inspiradores a seguir adelante y ser ejemplos de vida para ellos.

Agradecimiento

A Dios por darme las fuerzas necesarias, sabiduría y su amor.

A mis queridos padres por su apoyo incondicional y ser de mí una persona de bien.

A la Dra. Estrella Esquiagola por brindarme la orientación y sus conocimientos que fortalecieron los míos.

Índice de contenidos

	Pg.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	11
3.1. Tipo y diseño de investigación	11
3.2. Variables y operacionalización	11
3.3. Población muestra y muestreo	12
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	13
3.5. Procedimientos	14
3.6. Método de análisis de datos	14
3.7. Aspectos técnicos	14
IV. RESULTADOS	15
V. DISCUSIÓN	27
VII. CONCLUSIONES	30
VII. RECOMENDACIONES	32
REFERENCIAS	33
ANEXOS	46
Anexo 1. Matriz de consistencia	
Anexo 2. Matriz de operacionalización	
Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos	
Anexo 4. Confiabilidad del instrumento	
Anexo 5. Certificado de validez	

- Anexo 6. Aplicación del instrumento
- Anexo 7. Solicitud para aplicar el instrumento
- Anexo 8. Constancia de la aplicación de los instrumentos

Índice de tablas

		Pg.
Tabla 1	Muestra de estudio	13
Tabla 2	Validadores del instrumento	13
Tabla 3	Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa.	15
Tabla 4	Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio	16
Tabla 5	Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa considerando la dimensión afectiva.	17
Tabla 6	Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente en la dimensión afectiva frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.	18
Tabla 7	Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa considerando la dimensión de cognitivo.	19
Tabla 8	Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente en la dimensión cognitiva frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.	20
Tabla 9	Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa considerando la dimensión conductual.	21
Tabla 10	Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente en la dimensión conductual frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.	22
Tabla 11	Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Resultado General	23
Tabla 12	Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Dimensión afectiva	24
Tabla 13	Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Dimensión cognitiva	25
Tabla 14	Prueba kruskal wallis - Software SPSS –Dimensión conductual	26

Índice de figuras

		Pg.
Figura 1	Niveles de Actitud hacia la educación inclusiva del docente	15
Figura 2	Comparativo de la actitud general en los docentes	16
Figura 3	La actitud general considerando el afecto	17
Figura 4	Comparativo de la actitud general en los docentes considerando la dimensión afectiva	18
Figura 5	La actitud general considerando la dimensión cognitiva	19
Figura 6	Comparativo de la actitud general en los docentes considerando la dimensión cognitiva	20
Figura 7	La actitud general considerando la dimensión conductual.	21
Figura 8	Comparativo de la actitud general en los docentes considerando la dimensión conductual.	22

Resumen

La presente investigación, titulada Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la REI 20, Lima 2021 responde a la pregunta: ¿Cuál es la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva de la REI 20, Lima 2021?, Planteándose el objetivo general: Determinar cuál es la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva de la REI 01, Lima 2021

El estudio corresponde al enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, de diseño no experimental, la técnica utilizada fue la encuesta mediante un cuestionario que consta de 34 ítems, medible en la escala Likert; los datos se han recogido con el cuestionario sobre “Actitudes del docente respecto a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” propuesto por Damm (2005) y adaptado por Sánchez (2020), que permitió ser aplicado en una muestra de 90 docentes de ambos géneros, en tres Instituciones Educativas Públicas de la REI 20, UGEL 02 Lima, 2021. Finalmente, se realizó el procedimiento a través del software SPSS V.25 para la presentación de los resultados de dicha investigación.

La conclusión a la que se arribó es que la Actitud frente a la Educación Inclusiva de docentes de la REI 20, Lima 2021, predomina la dimensión conductual, visualizando que los docentes tienen posturas aceptables ante la inclusión, sin embargo, es necesario reforzar las dimensiones afectivas y cognitivas.

Palabras clave: Actitud, educación inclusiva, necesidades educativas especiales.

Abstract

This research, entitled Attitude towards Inclusive Education of Rei 01 teachers, Lima 2021 answers the question: What is the attitude of teachers towards inclusive education of Red 20, Lima 2021?, Setting the objective general: Determine what is the attitude of teachers towards inclusive education of REI 01, Lima 2021

The study corresponds to a quantitative approach, descriptive level, non-experimental design, the technique used was the survey using a questionnaire consisting of 34 items, measurable on the Likert scale; The data has been collected with the questionnaire on "Teacher attitudes regarding the inclusion of students with Special Educational Needs" proposed by Damm (2005) and adapted by Sánchez (2020), which allowed it to be applied in a sample of 90 teachers from both genres, in two Public Educational Institutions of the REI 20, UGEL 02 Lima, 2021. Finally, the procedure was carried out through the SPSS V.25 software for the presentation of the results of said research.

The conclusion reached is that the Attitude towards Inclusive Education of teachers of the Rei 20, Lima 2021, predominates the behavioral dimension, visualizing that teachers have acceptable positions towards inclusion, however, it is necessary to reinforce the dimensions affective and cognitive.

Keywords: Attitude, inclusive education, special educational needs.

I. Introducción

El vocablo educación inclusiva, hace indicación al derecho que todo individuo posee, de recibir calidad en la formación educativa, también significa la distinción de lo lícito. Con la finalidad de instruir en la inclusión y dar respuestas a las necesidades educativas especiales del estudiantado, es esencial poder reconocerlas, analizarlas y elaborar las adaptaciones que se consideren necesarios en las programaciones curriculares, en las instalaciones, en los insumos necesarios para aprender y en la preparación correcta de magisterio. Se debe considerar a la formación educativa incluyente como una oportunidad de facilitar un ambiente de aprendizaje que sea perceptivo a las exigencias de todos los estudiantes, que garantice un adecuado aprendizaje, pero también que les permita desarrollar sus HHSS como individuos capacitados para expresar sus sentimientos, incluso si tienen NEE entre ellos.

Según la Unesco (1990), en el encuentro a nivel mundial sobre las necesidades educativas especiales se aceptó por 90 países la Declaración de Salamanca donde se las personas con NEE deben formarse por la educación básica ya sea particular o públicamente, no se debe hacer distinción en estos casos.

La Declaración mundial sobre educación para todos y el Foro mundial de educación (Dakar, 2015) garantizaron que las NEE deben ser satisfechas sin distinción alguna (ONU, 2014). En ese sentido en el año 2003, el Gobierno del Perú emitió el DS N° 026-2003- ED iniciando la década de la educación inclusiva correspondiente a los años 2003- 2012; en dichos años se ejecutaron planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garantizaron la ejecución la educación inclusiva (Art. 1° del DS N° 026-2003-ED). Asimismo, el MINEDU (2013) considera que la educación con enfoque inclusivo se fundamenta en los DDHH y, por lo tanto, debe erradicar las limitaciones y fortalecer el desarrollo de todo estudiante. (p. 7).

La Defensoría del Pueblo (2011) emitió el Informe Defensorial N ° 155, sostienen que el 64% de las escuelas primaria no ofrecían educación inclusiva, el 42% no posee planificación que contemple la inclusión, el 52% de los directivos no se sentían preparados para asumir el reto, y el 39% de los maestros no estaban instruidos en el manejo de casos de NEE.

El INEI (2015) muestra que en el país: una de cada diez personas con discapacidad es menor de edad, (p. 13).

El país es de los principales representantes de la inclusión educativa, en el sentido de que las escuelas aceptan a estudiantes NEE. El MINEDU apuesta porque estos casos sean atendidos como semejantes y atender sus necesidades y exigencias tanto académica como socialmente.

Por eso la enseñanza en el Perú, tiene al estudiante como elemento central y eje primordial en el proceso de aprendizaje. El sistema educativo busca que todos tengan una educación con trato igualitario en la enseñanza del Perú, en los diversos grados, tiene como meta la exclusión de la marginación, hacia los infantes que provengan de diversos lugares, cultural, forma de pensar, aspectos físicos y particularidades de cada individuo, basado en la legislación de enseñanza de conformidad con la Ley General de las Personas con Discapacidad 29973 – 2014 y su Reglamento N° 02; la cual indica una conexión entre la enseñanza ya que esta no puede ser separada, negada o despedido, ya que toda persona tiene la entrada a los colegios, así padezcan alguna minusvalía corporal, sensitivo o psíquico.

Para conseguir un cambio real y notorio en el nuevo sistema educacional, es preciso identificar el comportamiento y actitud de todos los involucrados en el proceso educativo pues son quienes ponen en marcha el proceso de la educación inclusiva. Esto permite saber cuáles serán sus dificultades, fortalezas y percepciones del nuevo esquema educacional para garantizar que la implementación sea exitosa.

Para el Minedu (2019), el modelo inclusivo pretende que todos los educandos fortalezcan su afectividad y seguridad, que puedan reconocer sus capacidades y establezcan con una contribución recíproca con la sociedad y así conseguir un buen estilo de vida. De esta forma los docentes requieren de cambios profundos en su forma de pensar, que abandonen prejuicios, creencias irracionales, temores infundados y poder dar paso a una real inclusión.

Para conseguir una verdadera inclusión es fundamental que el maestro tenga una proposición positiva ante ellos pues en gran medida depende de ellos el éxito del proceso. López (2011) citado por Martínez y Bilbao (2015) considera que una actitud positiva del educador, en la comprensión y proactividad para innovar,

beneficiar notablemente al total del alumnado y mejorar la calidad de su trabajo y el aprendizaje conjunto. (p. 51)

En la actualidad, gran cantidad de escuelas son inclusivas por ser una ordenanza. En ese sentido, el colegio donde se realizó este estudio quiere identificar la actitud de los maestros frente al sistema inclusivo de educación. Hasta 2011 no se encontraba más del 39% de educadores que se sentían preparados para enseñar en este paradigma.

En las IIEE de la REI 20 de la UGEL 02 -Lima todas son inclusivas y atienden a niños con NEE cuyo nivel es de leve o moderado y se puede observar que el servicio no es el más adecuado y en muchas oportunidades se ha detectado que dichos estudiantes no reciben la atención que merecen como cualquier otro estudiante. Asimismo, se observa que los docentes elaboran sus unidades didácticas y sesiones de aprendizaje igual para todos, no adaptan los contenidos curriculares, ni preparan materiales educativos necesarios para responder a la heterogeneidad de los estudiantes que tienen en clase; por ende, no genera ninguna modificación importante en el trabajo educativo tampoco en la educación inclusiva.

Es así que se formuló el **problema de investigación**: ¿Cuál es el nivel de la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021? Así también, se derivaron los problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de la actitud afectiva, cognitiva y conductual del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021?

La investigación se justifica porque la aplicación de la inclusión en las aulas también permite generar una cultura de respeto, igualdad en derechos, y tomar consideración que es natural la pluralidad, es así que ser diferente entre todos es común, logrando una modificación en los colegios hacia la inclusión, donde se fortalezcan la conexión entre personas con los diversos integrantes de los colegios y favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje. (López, 2014)

Para la justificación práctica, en la actual indagación tiene como fin que los involucrados dentro de las instituciones educativas, así como padres de familia, analicen y acepten el impacto del rendimiento académico inclusivo. Estos mencionados resultados generen en los directores, la reformulación de las

dirección, programa o esquemas educacionales, para contribuir al fortalecimiento de los atributos del análisis hacia la pluralidad dentro de los colegios de la REI 20 de la UGEL 02 Lima.

Respecto a la justificación en base a teorías, la indagación se organiza con variedad de nociones y suposiciones orientadas a la postura y amabilidad en la variedad, por lo cual forman medios de datos para venideros estudios. Además, aumenta el conocimiento sobre las actitudes frente la educación inclusiva.

A pesar que ya son muchos años lo que han pasado desde que comenzó este procedimiento en Perú se puede captar, que la implementación de esta política educativa, tiene serios dificultadores que reclama la toma de medidas correctivas pues complica la labor del maestro. Por todo ello se formuló el objetivo general: Determinar la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021, y los objetivos específicos: Determinar la actitud afectiva, cognitiva y conductual del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.

Se planteó la siguiente hipótesis general: La actitud del docente frente a la educación inclusiva es neutral en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021 y como hipótesis específicas: La actitud afectiva, cognitiva y conductual del docente frente a la educación inclusiva es neutral en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.

II. Marco teórico

Entre los antecedentes internacionales, Lopera (2018) quien en su investigación tuvo como propósito estudiar las actitudes de los profesores de primaria frente a la educación inclusiva, con el fin de tener propuestas que favorezca el trabajo de los profesores en escuelas inclusivas, dicho estudio concluyó que es importante dotar a los directivos, docentes y a las IIEE inclusivas de herramientas para mejorar su actitud frente a la educación en y para la diversidad.

El rol de la comunidad educativa con los niños de necesidades educativas es trascendental, por ello se les debe apoyar como refiere Gonzales y Triana (2018) que analizaron datos de años pasados hasta el siglo XXI, que trataban sobre la actitud de los profesores hacia el trabajo con alumnos con necesidades especiales. Su estudio concluyó que hay un potencial entre los directivos, docentes e instituciones; pero hay que brindarles el apoyo necesario.

En la investigación de Grana Pomes y Sanhueza (2013) donde tuvieron como objetivo describir y analizar las dimensiones que impactan en las actitudes que los docentes, manifiestan hacia la inclusión educativa. Luego de sus estudios concluyen que hay dimensiones y factores como son la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo, recursos de apoyo, la formación docente y capacitación, que limitan o facilitan sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un docente, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa.

También encontramos a Acosta y Arraez (2014) quienes tuvieron como objetivo determinar cómo las actitudes del docente favorecen o limitan el progreso de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora. Los resultados muestran que el docente tiene una formación descontextualizada sobre la diversidad cultural, social y humana en los colegios, así como deficiente uso de herramientas para brindar atención a las necesidades y características de cada estudiante con la condición de discapacidad motora, lo que incide en el proceso inclusivo, así como en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica.

También encontramos a Sevilla, Martín y Jenaro (2018) que en su investigación encontraron que hay una actitud negativa hacia a la educación

inclusiva; pero que esta actitud se convierte en positiva cuando se trata a los estudiantes con NEE.

Entre los artículos científicos internacionales que abordan el tema tenemos a Pegalajar y Colmenero (2017) en su artículo llega a la conclusión que los docentes manifiestan una insatisfacción por la formación académica recibida durante su permanencia en los Institutos Pedagógicos o las Universidades. Y Angenscheid y Navarrete (2017) en su artículo que buscó describir las actitudes de los docentes sobre la inclusión educativa concluye que los docentes si tienen una actitud positiva hacia los fundamentos y las prácticas inclusivas

Entre los antecedentes nacionales tenemos a Sota (2018) quien en su investigación tuvo como objetivo analizar la actitud de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con NEE. Siendo de conocimiento que en el Perú la educación inclusiva en IIEE de EBR se viene dando desde el 2003, sin embargo, se observó que no hay resultados alentadores hasta el momento, y una de las causas son las actitudes que presentan los docentes, quienes expresan no conocer las teorías pedagógicas como también las características de estos estudiantes; asimismo manifiestan que no cuentan con los materiales, tiempo; pero lo más delicado es saber que tienen ideas erróneas que ocasionan actitudes de rechazo. Concluye que es de primordial fortalecer a los docentes en sus capacidades y se debe hacer a través de las experiencias previas, la capacitación en educación inclusiva y el reconocimiento de beneficios.

También tenemos a Arias (2018), quien en su trabajo de encuesta tiene como objetivo determinar las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad. Los resultados mostraron que los profesores mostraban una actitud indecisa hacia los discapacitados. Asimismo, la investigación de Casallo (2014) tiene como objetivo determinar si existe una diferencia en función del centro de formación, la edad, el nivel de formación, la antigüedad y el estado civil, por lo que estos factores deben incidir en las actitudes de los estudiantes. En comparación con la educación inclusiva, una mayor proporción de personas tiene actitudes negativas.

Los resultados que obtuvo Gonzales (2019) en su investigación cuyo objetivo fue narrar las actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de cuatro IIEE inclusivas, fueron que los docentes muestran actitudes de incertidumbre hacia la

inclusión educativa, principalmente en el componente cognitivo, es decir, consideran que están insuficientemente capacitados para adjudicarse esta tarea. Así también, la actitud de los docentes es distinta en cada centro educativo.

Entre los artículos científicos relacionados al tema tenemos a Ruiz (2016) en su artículo que tuvo como objetivo conocer y reflexionar sobre cómo se está implementando la educación inclusiva y cuáles son sus barreras y propuestas de acción para alcanzarla. Los principales hallazgos se centran en que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias. Que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas. Por tanto, las propuestas de mejora están en la línea de solventar los problemas detectados.

En la investigación de García (2016) tuvo como objetivo determinar las percepciones, que son traducidas como el conjunto de ideas, sentimientos, posturas y recursos, con que cuentan los docentes inclusivos para atender en el aula regular a estudiantes con discapacidad auditiva, y que son acompañados por el equipo SAANEE del CEBE.

Entre las bases teóricas que fundamenta este estudio tenemos a Eagly y Chaiken (1998) citado por Gonzales (2018), quien nos dice que actitud es la mezcla de exámenes o discernimiento relacionado hacia la enseñanza de los individuos, noción de las metas hacia la conducta, estos exámenes pueden ser efectivas o de oposición, así como también imparcial y donde se juzgará la postura hacia la enseñanza (p. 24)

González (2014) y Morales (2019) asumen que se hallan 3 dimensiones: el cognitivo, el afectivo y el de conducta, describiendo a cada dimensión de la siguiente manera:

Afectiva es la estima que el docente manifiesta hacia los estudiantes con NEE, donde él percibe que es un desafío dentro del aula el manejar de forma eficiente al estudiante y como él debe sumar en el crecimiento pedagógico del alumno con necesidades especiales, y que debe hacerlo entender que es exacto a sus compañeros y que no vislumbra ninguna discordancia, y pueda acoplarse el alumno con necesidades especiales de forma efectiva dentro del aula.

Cognoscitiva, cuando el profesor incluyente traza táctica de aprendizaje para laborar con el estudiante orientado en la perspectiva, efectuar en el aula basado en lo entendido apoyado por la inclusión, el profesor incluyente debe estar capacitado para que cada alumno entienda la variedad y aplicar el entendimiento incluyente para laborar la igualdad.

Conductual, es la forma de relacionarse dentro del aula, esta normativa es dada por el Ministerio de Educación y donde se laborará con los infantes incluyentes sin tener oposición, se planifica las sesiones de clases donde de abarcar los requisitos de cada estudiantes ante la igualdad, se debe motivar de forma frecuente ya que debe cubrir las expectativas de la enseñanza inclusiva, y donde los alumnos inclusivos deben demostrar qué conocimiento adquirieron y cuál es el progreso estudiantil dentro de los salones escolares.

La actitud ante la educación inclusiva de los docentes ha sido abordada por muchos expertos entre ellos tenemos a Ruiz y Vásquez (2015), quienes analizan que los eventos en el ámbito pedagógico son complicados, es por eso que se plantea la necesidad de la postura del profesor y como este se desempeñará en la forma de enseñar y que debe apoyarse en la investigación, evitando las complicaciones que causan problemas hacia la forma como entiende a los alumnos, de esta manera los colegios deben exigir que la innovación no incurra en problemas de aprendizaje hacia persona con habilidades diferentes, por eso se debe cambiar y transformar los colegios esperando la intervención funcional, activo, desenvuelto e infalible, aplicado por el maestro.

La Unesco (2013), define a la educación con inclusividad como el proceso destinado a dar acogida a la gran diversidad de aprendices, enfatizando el involucramiento y dejado de lado toda idea de exclusión. Si los estudiantes con necesidades especiales son satisfactorios, se puede asumir que se ha aplicado correctamente la inclusividad.

La inclusión educativa es un sistema de aprendizaje que se vincula con varias prácticas y principios encaminado a obtener educación de calidad para los estudiantes en base a sus distintas exigencias de aprendizaje (Godoy, 2000). Asimismo, considera algunas características sobre educación inclusiva como la asequibilidad, que es cuando el gobierno garantiza la disponibilidad de IIEE para las personas con o sin discapacidad.

Accesibilidad: Es cuando las IIEE no tienen taras para acercarse al colegio por su estructura inclusiva con las NEE.

Adaptabilidad: Cuando los docentes adaptan su diseño curricular de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Todo docente debe ser apoyado por el estado brindando capacitaciones y material educativo.

Aceptabilidad: Significa que toda la educación que reciben los estudiantes sea de calidad.

Arnaiz (2016) define a la educación inclusiva como una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones, se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada estudiante en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen éxito. (p. 28)

Armstrong (2019) Define a la inclusión educativa como un método de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a participar en un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. (p. 121)

Pearpoint y Forest (2019). La inclusión determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores. (p. 15)

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad, el derecho de pertenecer a un grupo, de no ser excluido (Falvey, 2017).

La educación con inclusividad es un proceso donde se busca la participación de todo el estudiantado incluso con las características distintas que puedan tener, debe involucrarse en los cultural, académico y social. Dejando de lado la exclusión o marginación, (Ainscow, 2014, p. 293).

También se considera como un proceso que debe conocer y reaccionar ante las necesidades de todo el alumnado considerando sus diferencias dentro de la cultura, aprendizaje y socialización. Para conseguirlo se modifican métodos, procedimientos, técnicas que permitan la total inclusión. (UNESCO, 2016)

Tenemos como autores a (Stainback y Stainback, 2019, p. 65) quienes sostienen que la educación con inclusividad es el avance hacia una idea de integridad de toda la comunidad a nivel físico y social.

García (2014), asegura que las instituciones educativas no sólo son un lugar para adquirir discernimiento, en un sitio que formará las destrezas que se necesitará a lo largo de la existencia particular y comunitaria. La edificación de la cognición y discernimiento, es efectivo y seguro logrará un importante significado si se logra tomando conciencia de las desigualdades y particularidades de los estudiantes, siendo este una obligación base para el trabajo en IIEE públicas. (p. 56).

III. Metodología

3.1. Tipo y diseño de investigación

El enfoque del estudio es Cuantitativo, recurre a valores numéricos para hacer medidas y poder comparar los fenómenos de la población. Usa instrumentos de medida numérica para recoger los datos necesarios. (Hernández, Fernández y Baptista. 2010).

El tipo de investigación es básica, al respecto Tamayo (2010) quien indica que es por el fundamento teórico que busca generar más teoría científica.

En el Diseño fue no experimental pues no se lleva a cabo ninguna experimentación, es transversal por recoger los datos en un momento único.

Según el Nivel fue descriptivo comparativo, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2016) quienes proponen que es así por la carga descriptiva al indagar en las variables. Este estudio se realizó con una sola variable que son la actitud de los educadores sobre la enseñanza inclusiva e la REI 20, Lima. A continuación, se detalla el esquema siguiente:

M → Ox

Dónde:

M es la muestra de investigación

Ox es la primera variable

3.2. Variables y operacionalización

Una de las exigencias más relevantes para efectuar este estudio es la de reconocer características de la muestra que se denominan como variables. (Fracica, 1988, p. 46).

Definición conceptual de la variable Actitud del docente frente a la educación Inclusiva

Eagly y Chaiken (1998) citado por Vásquez (2018) es el colectivo de evaluaciones globales más o menos estables que las personas tienen hacia otros individuos, cosas o ideas que se llaman objetos de actitud. (p. 24)

Definición operacional de la variable Actitud del docente frente a la educación Inclusiva

González (2014) y Morales (2019) asumen que se hallan 3 medidas que organizarán la postura: el cognitivo, el afectivo y conductual. Son las respuestas vertidas en las que se evidencia su actitud, comportamiento, afectividad y cognición acorde al presente estudio.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población:

La población está constituida por la totalidad de los individuos que tiene posibilidad de pertenecer al estudio. (Carrasco, 2009). La población considerada para este estudio se encuentra compuesta por docentes que trabajan en la REI 20 de la UGEL 02 Lima.

Muestra:

Se conoce como una porción de la población que se cree representativa y es a la que se le aplican los instrumentos. (Bernal, 2010, p. 161). La muestra estuvo compuesta por 90 docentes que laboran en la REI 20 de la UGEL 02 Lima.

Muestreo:

Se empleó el muestro no probabilístico intencional debido a que se escogió aquellos que tengan más cercanía o disposición a ser parte de la investigación.

Criterio de inclusión:

Ser docentes, pertenecer a alguna institución educativa de la REI 20 de la UGEL 02 de Lima.

Criterio de exclusión

Docentes que no pertenezcan a la REI 20 de la UGEL 02 de Lima, no consentir mediante su firma el ser parte de la investigación, tampoco quienes no posean algún dispositivo para acceder a la encuesta.

Tabla 1

Muestra del estudio.

II.EE	TOTAL
2007 "Rosa de las Américas"	30
2087 "República Oriental del Uruguay"	30
2080 "Perú Canadá"	30
Total	90

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta encuesta se utiliza como técnica, según Hernández (2015), es una técnica de recojo de datos a través la realización de preguntas a los sujetos que componen la unidad de análisis. Según Carrasco (2016), la herramienta es un cuestionario. El cuestionario consta de una serie de preguntas ordenadas y coherentes que están formuladas de manera clara, precisa y objetiva para que se pueda resolver. En este estudio se utilizó un cuestionario sobre las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva, construido por Ximena Damm (2005) utilizado en su investigación titulada "Actitudes y representantes de los docentes hacia la integración escolar". Pero fue adaptado por Sánchez en el 2020. La herramienta incluye 32 preguntas y presenta una escala tipo Likert.

Se usó la encuesta como modo de recolección de datos, construido mediante preguntas que se formulan a los participantes.

Validez

Es la propiedad de un instrumento para medir eficientemente aquel fenómeno que pretende medir. (Carrasco, 2016). El instrumento utilizado fue validado según la opinión de juicio de expertos, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Validadores del Cuestionario sobre actitudes del docente

Validador	Resultado
Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda	Aplicable
Mg. Juan Antonio Alva Mogrovejo	Aplicable
Mg. Walter Antonio Vera Bahamonde	Aplicable

Confiabilidad del instrumento

El estudio piloto fue realizado con 20 docentes de la institución educativa 2004 en Los Olivos. Para hallar la confiabilidad de la consistencia interna del cuestionario de 32 reactivos, se empleó el cociente de Alfa de Cronbach, siendo su resultante 0,830; que demuestra una confiabilidad apropiada.

3.5. Procedimientos

Para realizar la investigación se empleó una búsqueda documentaria que facilitó el conocimiento, comprensión e interpretación de textos, artículos y otras fuentes pertinentes.

Mediante la conciliación de la información donde se contrastan los datos de diversas fuentes usadas.

Tabulación de cuadros en expresión porcentual y frecuencia. Todo expresado en tablas y gráficas.

3.6. Método de análisis de datos

Para procesar los datos propios de los objetivos de estudio, se empleó el paquete estadístico SPSS versión 26. Contempla los estadísticos descriptivos e inferenciales.

3.7. Aspectos éticos

Todos los datos que se recolectaron para efectuar este estudio fueron usados discreta y confidencialmente. Los participantes tenían pleno conocimiento del motivo tras la aplicación de los instrumentos y se respetó la elección individual y de sus familias de ser parte o no de la investigación, Toda la información acopia se empleó específicamente para cumplir con los objetivos del estudio.

IV. Resultados

4.1. Resultados descriptivos

Mediante el paquete de Excel, se realizan las tablas y gráficas con datos en frecuencia y porcentaje de los niveles que muestran los docentes en su actitud ante la educación inclusiva, como por cada dimensión.

Tabla 3

Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa.

Niveles	Consolidado	
	f	%
Bajo (32-74)	0	0%
Medio (75-117)	51	57%
Alto (118-160)	39	43%
	90	100%

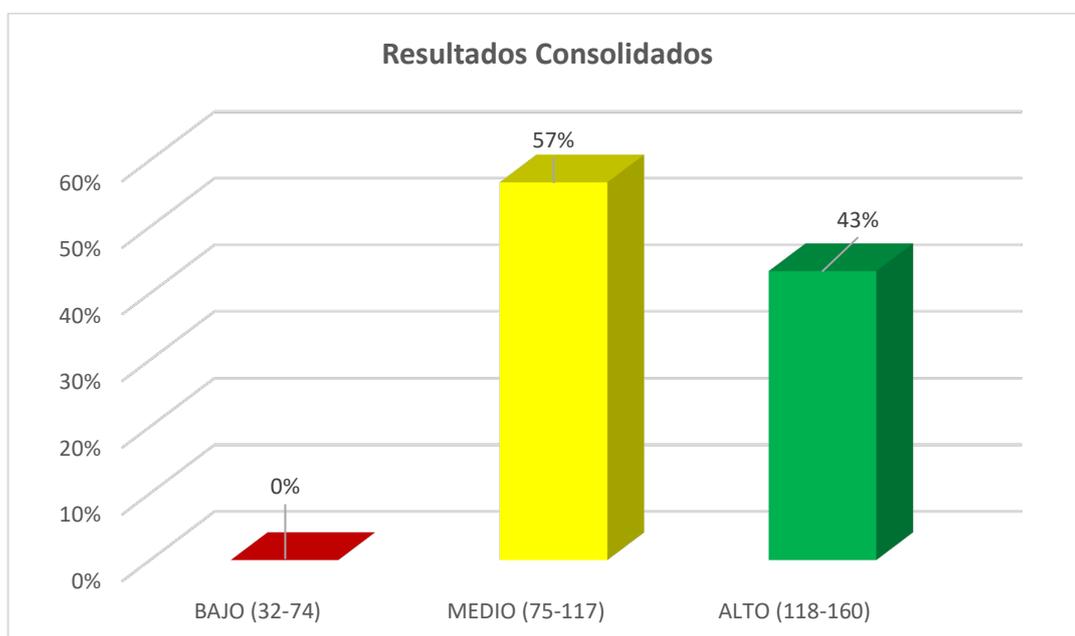


Figura 1. Niveles de Actitud hacia la educación inclusiva del docente.

De manera general se aprecia un nivel medio mayoritario en la actitud de los docentes, en el análisis detallado se podrá notar cuáles son los argumentos o causas que originan estos resultados y comportamiento en general en los docentes de las IEs.

Tabla 4

Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.

Niveles	I.E. Rosa de las Américas		I.E. República Oriental del Uruguay		I.E. Perú Canadá	
	f	%	f	%	f	%
Bajo (32-74)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Medio (75-117)	15	50 %	16	53 %	20	67 %
Alto (118-160)	15	50 %	14	47 %	10	33 %
	30	100 %	30	100 %	30	100 %

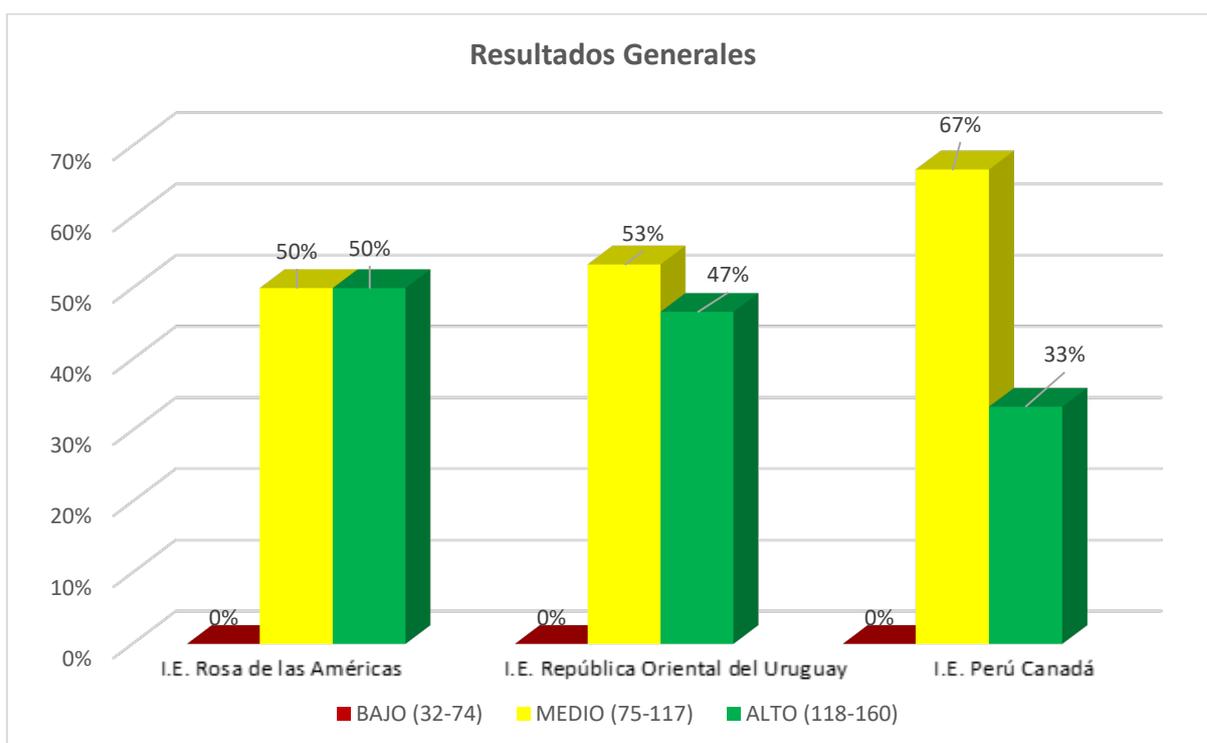


Figura 2. Comparativo de la actitud general en los docentes.

En la gráfica se muestra una semejanza en los resultados de 02 de las 03 instituciones evaluadas respecto a la actitud en general, pero ninguna de ellas supera la mayoría, la última o tercera institución si muestra un resultado de nivel medio muy significativa, el 67%, incluso mayor que el resultado promedio de las tres instituciones.

Tabla 5

Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa considerando la dimensión afectiva.

Niveles	Resultado	
	f	%
Bajo (09-20)	0	0%
Medio (21-32)	45	50%
Alto (33-45)	45	50%
	90	100%

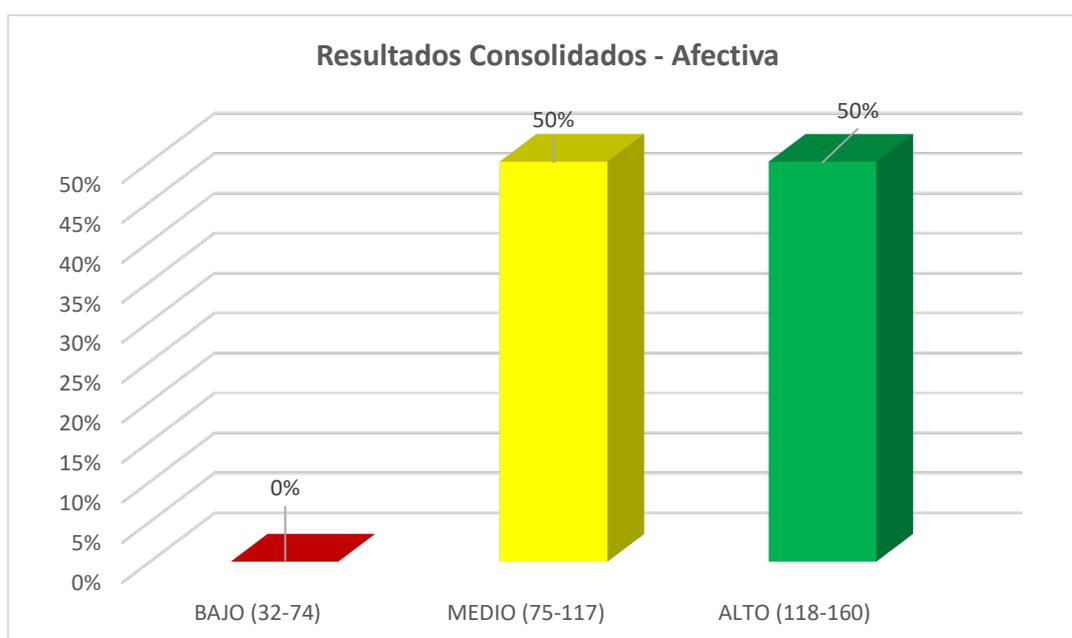


Figura 3. La actitud general considerando el afecto.

A nivel general existe una igualdad entre el nivel medio y el nivel alto de la actitud de los docentes frente a esta variable que es la educación inclusiva, no existe nivel bajo, lo cual nos puede indicar que los docentes muestran un nivel afectivo pero no tan cercano con los estudiantes de esta categoría, el motivo de ello tendrá que ser evaluado en focus group, la principal de ellas debe ser el nivel de experiencia o preparación que tienen los docentes; podría también entenderse que al existir un nivel de 50% por cada nivel, puede mostrarse como cierta indiferencia por parte de los docentes ante esta realidad.

Tabla 6

Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente en la dimensión afectiva frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.

Niveles	I.E. Rosa de las Américas		I.E. República Oriental del Uruguay		I.E. Perú Canadá	
	f	%	f	%	f	%
Bajo (09-20)	0	0 %	0	0 %		
Medio (21-32)	7	23 %	19	63 %	19	63 %
Alto (33-45)	23	77 %	11	37 %	11	37 %
	30	100 %	30	100 %	30	100 %

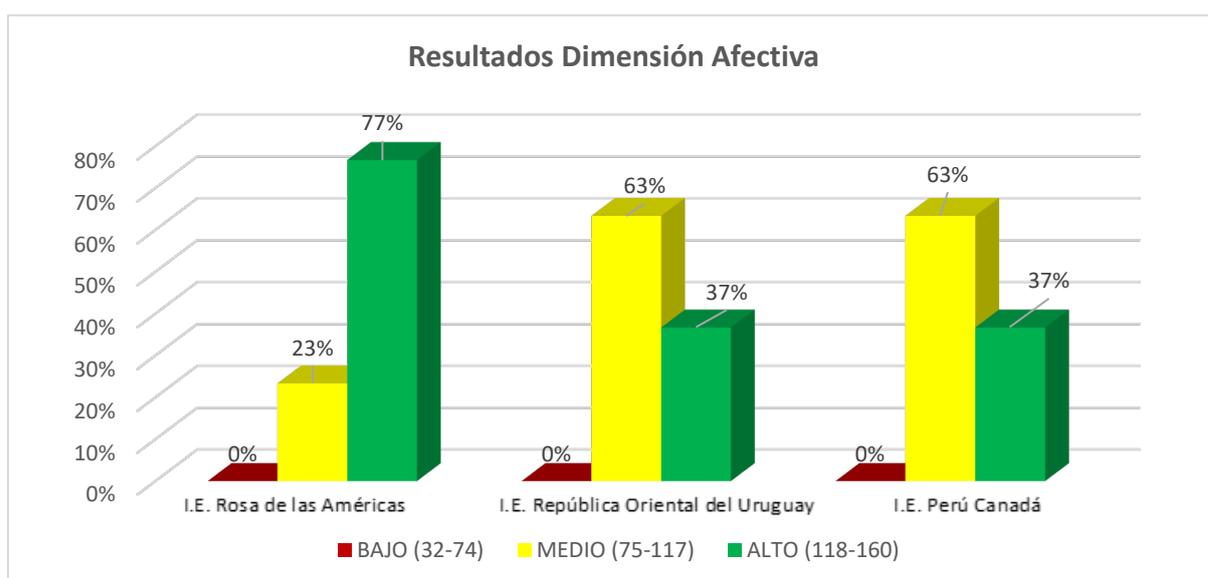


Figura 4. Comparativo de la actitud general en los docentes considerando la dimensión afectiva.

Si bien en la gráfica anterior se muestra un nivel de 50% entre el nivel medio y alto, se puede mostrar ahora la diferencia en cada una de las instituciones educativas en estudio, una de las instituciones de la muestra tiene hasta un 77% de nivel alto en los docentes, mostrando gran compromiso y deseo de compenetrar con la realidad de estos estudiantes, pero en las otras dos instituciones el nivel sobresaliente es el intermedio, con un 63% por cada institución. El alto índice en la institución puede deberse a un factor más motivacional y de concientización que las autoridades de esa institución ha puesto en marcha para sus docentes, un significado importante para el concepto de calidad propuesto por la sunedu y las normas iso 21001, respecto a la consideración de la inclusión.

Tabla 7

Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa considerando la dimensión de cognitivo.

Niveles	Resultado	
	f	%
Bajo (13-30)	14	16%
Medio (31-48)	72	80%
Alto (49-65)	4	4%
	90	100%

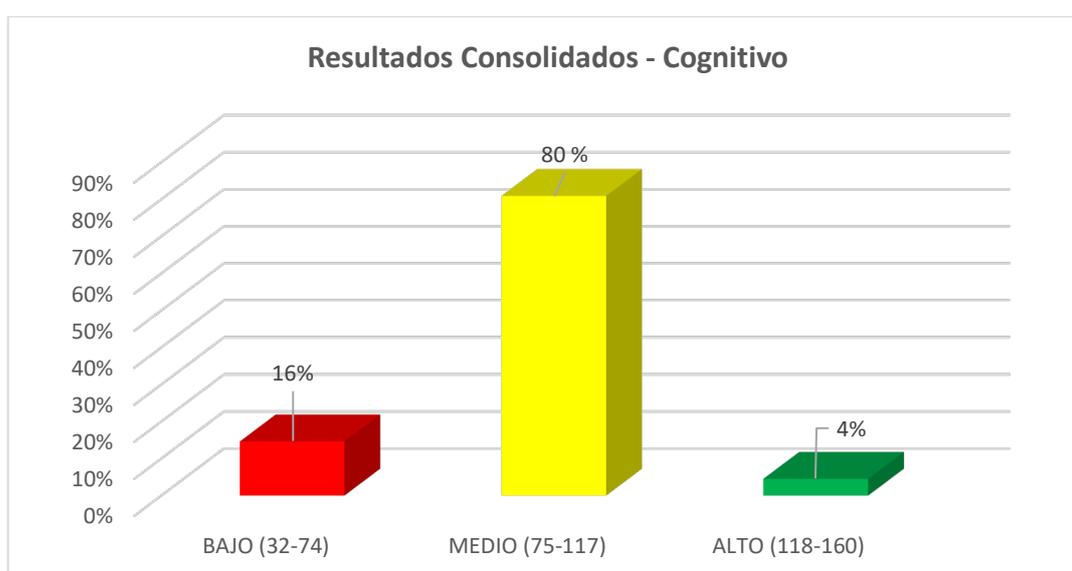


Figura 5. La actitud general considerando la dimensión cognitiva.

Este es la dimensión que muestra los resultados más críticos, es un contundente 81% en general que dice que están preparados a un nivel medio para enfrentar la situación de la educación inclusiva, incluso un 15% dice estar preparados a un nivel bajo, resultado que solo se muestra en esta dimensión, solo un 4% de los docentes dice si tener el nivel cognitivo o preparación para afrontar el reto de la educación inclusiva, por lo que significa una gran tarea pendiente por parte de todos los docentes y principalmente de nuestras autoridades, quienes deben incluir más programas de capacitación en el docente para que puedan contar con las competencias y actitudes cognitivas para el desarrollo de la inclusión en la educación.

Tabla 8

Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente en la dimensión cognitiva frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.

Niveles	I.E. Rosa de las Américas		I.E. República Oriental del Uruguay		I.E. Perú Canadá	
	f	%	f	%	f	%
Bajo (13-30)	4	13 %	5	17 %	5	17 %
Medio (31-48)	25	83 %	24	80 %	23	77 %
Alto (49-65)	1	3 %	1	3 %	2	7 %
	30	100 %	30	100 %	30	100 %

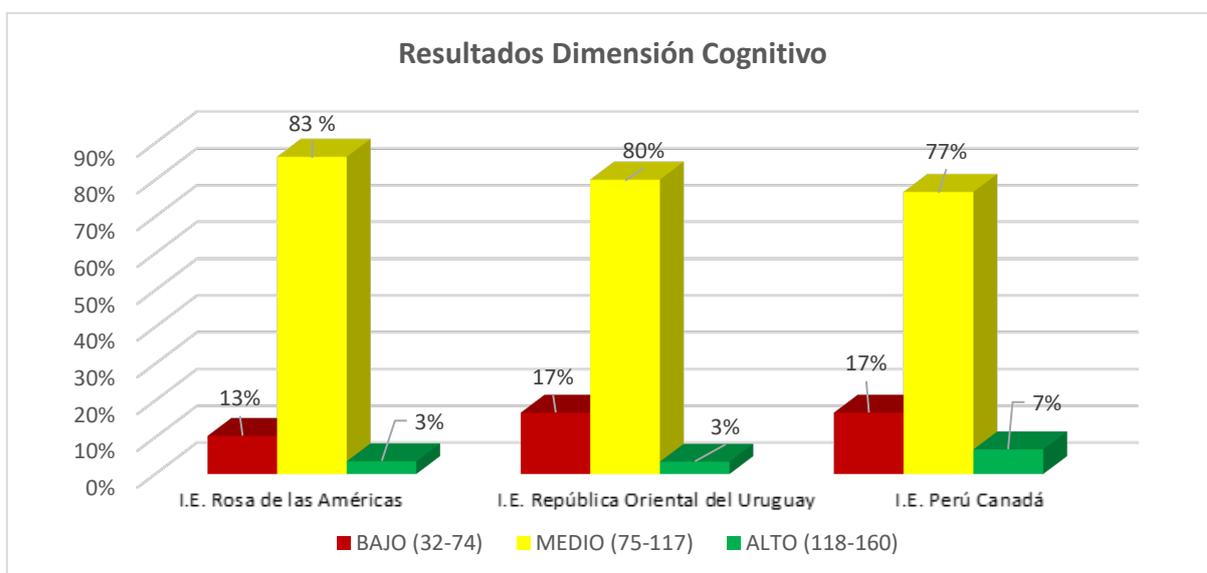


Figura 6. Comparativo de la actitud general en los docentes considerando la dimensión cognitiva.

En la segunda dimensión de la variable actitud es la más crítica de todas, y es un estándar que se repite en las tres instituciones utilizadas para esta investigación, incluso en los tres casos el nivel bajo es mayor en porcentaje que el nivel alto, si esto lo inferimos a nivel nacional podemos evidenciar la gran desventaja que tienen los docentes para afrontar esta realidad, si no están preparados como podemos esperar que el docente contribuya en la socialización y desarrollo de los estudiantes, y como podemos esperar que los estudiantes se sientan preparados para desarrollarse en esta sociedad tan competitiva.

Tabla 9

Niveles y frecuencia de la actitud del docente frente a la inclusión educativa considerando la dimensión conductual.

Niveles	Resultado	
	f	%
Bajo (10-23)	0	0%
Medio (24-37)	34	38%
Alto (38-50)	56	62%
	90	100%

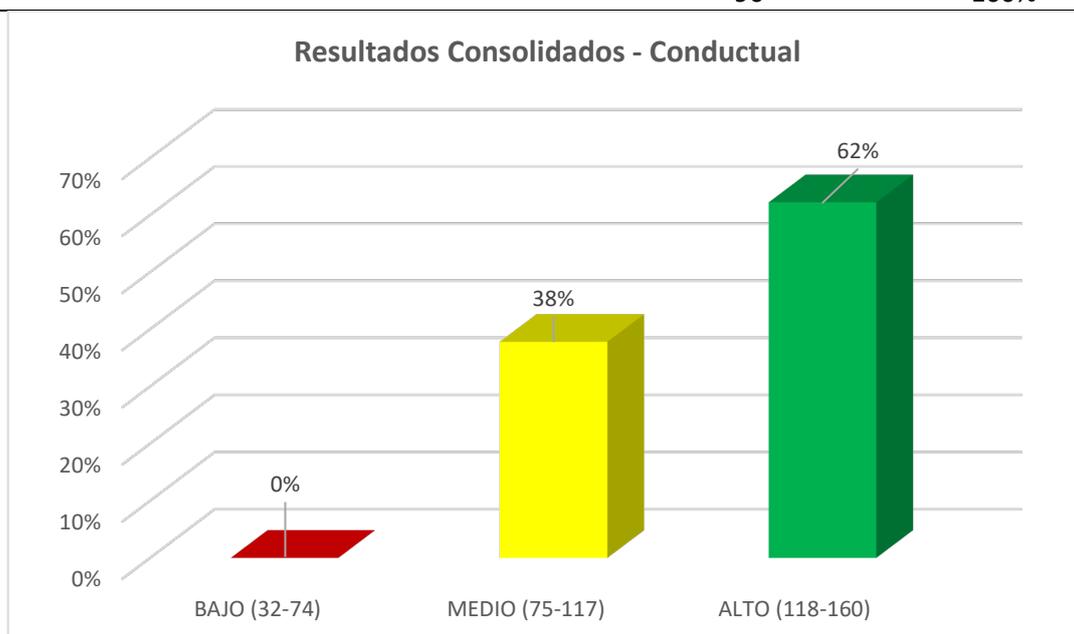


Figura 7. La actitud general considerando la dimensión conductual.

Es interesante como sin tener según la gráfica 5 una competencia en la actitud cognitiva, el docente intenta conductualmente superar este desfase, logrando mostrar hasta un 62% de actitud a nivel alto, lo que nos indica un alto nivel de empatía, es decir, pueden no estar preparados o con las herramientas cognitivas necesarias aprendidas, pero su comportamiento y desenvolvimiento en sus aulas ante la educación inclusiva es positiva, mostrando la actitud de poder intentar hacer de esta experiencia para el estudiante la mejor posible, una conducta que puede reducir la gran deficiencia que principalmente las autoridades tendrán que replantearse y considerarlo como plan de estado en el sector educativo.

Tabla 10

Comparativo general de los Niveles y frecuencia de la actitud del docente en la dimensión conductual frente a la inclusión educativa en las tres instituciones en estudio.

Niveles	I.E. Rosa de las Américas		I.E. República Oriental del Uruguay		I.E. Perú Canadá	
	f	%	f	%	f	%
Bajo (10-23)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Medio (24-37)	10	33 %	11	37 %	13	43 %
Alto (38-50)	20	67 %	19	63 %	17	57 %
	30	100 %	30	100 %	30	100 %

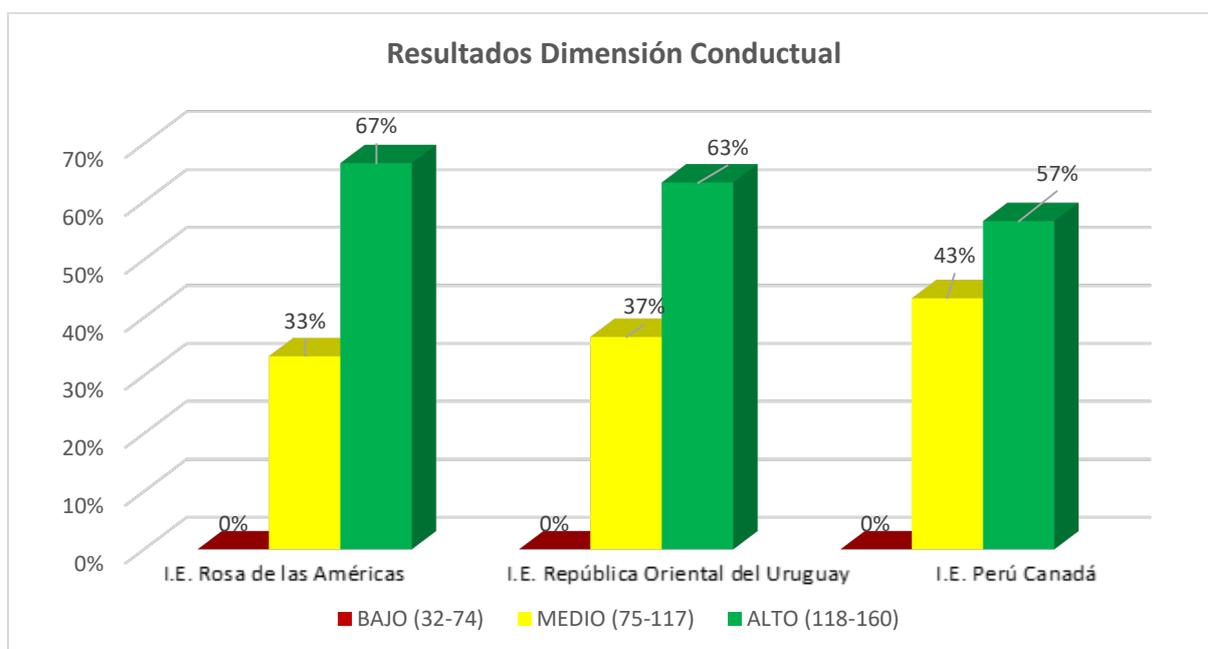


Figura 8. Comparativo de la actitud general en los docentes considerando la dimensión conductual.

El resultado de la dimensión conductual está relacionada para la institución número 1 de manera directa, ambas con resultados positivos en el nivel alto, las demás instituciones a pesar de mostrar un nivel alto en la dimensión de afecto, si muestran un nivel conductual alto de manera significativa; este resultado al igual que la dimensión de afecto pueden significar un primer paso importante, el cual a pesar de no estar relacionado a una capacitación o entrenamiento directo, va más al sentido más noble del docente que es la vocación.

4.2. Resultados inferenciales

La estadística inferencial que corresponde a este estudio, contempla un conjunto de datos de los cuales recoge conclusiones que aplica mediante inferencias. Este enfoque, por ser una medida probabilística, considera un margen de error. (Cognodata (2019).

Los análisis que lleva consigo esta estadística pretender predecir la conducta de datos específicos en este sentido donde se implican los procesos de probabilidad y estrategias de machine learning e inteligencia artificial en sistemas de predicción.

Hipótesis general: Actitud de los docentes ante la educación inclusiva

Ho: Hipótesis nula: No existen diferencias en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Ha: Hipótesis alterna: Existe diferencias significativas en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Regla de decisión: Si valor $< 0,05$; rechazar Ho; Si valor $> 0,05$; aceptar Ho

Tabla 11.

Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Resultado General

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de VAR00002 es la misma entre las categorías de VAR00001	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0,376	Retener la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de ,05

Mediante el uso del estadístico Kruskal Walls que arrojó una significancia de 0.376, reteniendo la hipótesis nula. Se asume que no se evidencian distinciones significativas en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Hipótesis específica: Actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión afectiva.

Ho: Hipótesis nula: No existen diferencias en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión afectiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Ha: Hipótesis alterna: Existen diferencias significativas en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión afectiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Regla de decisión: Si valor < 0,05; rechazar Ho; Si valor > 0,05; aceptar Ho

Tabla 12.

Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Dimensión afectiva

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de VAR00002 es la misma entre las categorías de VAR00001	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0,002	Rechazar la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de ,05

Mediante el uso del estadístico Kruskal Walls que arrojó una significancia de 0.002, rechazando la hipótesis nula. Se asume que no se evidencian distinciones significativas en la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva respecto a la dimensión afectiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Hipótesis específica: Actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión cognitiva.

Ho: Hipótesis nula: No existen diferencias en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión cognitiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Ha: Hipótesis alterna: Existen diferencias significativas en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión cognitiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Regla de decisión: Si valor < 0,05; rechazar Ho; Si valor > 0,05; aceptar Ho

Tabla 13.

Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Dimensión cognitiva

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de VAR00002 es la misma entre las categorías de VAR00001	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0,770	Retener la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de ,05

Mediante el uso del estadístico Kruskal Walls que arrojó una significancia de 0.770, reteniendo la hipótesis nula. Se asume que no se evidencian distinciones significativas en la actitud de los docentes respecto a la dimensión cognitiva ante la educación inclusiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Hipótesis específica: Actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión conductual.

Ho: Hipótesis nula: No existen diferencias en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión conductual en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Ha: Hipótesis alterna: Existen diferencias significativas en la actitud de los docentes ante la educación inclusiva respecto a la dimensión conductual en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

Regla de decisión: Si valor < 0,05; rechazar Ho; Si valor > 0,05; aceptar Ho

Tabla 14.

Prueba kruskal wallis - Software SPSS – Dimensión conductual

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de VAR00002 es la misma entre las categorías de VAR00001	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0,757	Retener la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de ,05

Mediante el uso del estadístico Kruskal Walls que arrojó una significancia de 0.757, reteniendo la hipótesis nula. Se asume que NO hay diferencias significativas en la actitud de los maestros en el factor conductual ante la educación inclusiva en las instituciones de la REI 20 de la UGEL 02.

V. Discusión

Los resultados provienen de una muestra tomada en tres instituciones educativas de básica regular del distrito de Los Olivos, de la cual podemos decir que predominan, las actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión en la muestra analizada. De esta manera se confirma que la inclusión que se efectúa con condiciones y recursos apropiados es mucho más beneficiosa no solo por los estudiantes con discapacidad sino para la totalidad del estudiantado, por ello la actitud del educador debe incidir positivamente en este sentido. (Marchesi, 1990).

Se hace interesante notar que dentro del análisis de la hipótesis general, no se encontró la presencia de distinciones trascendentes en la actitud de los maestros con un nivel de significancia de 0.376, dichos hallazgos son similares con la investigación de Angenscheid y Navarrete (2017), el cual refiere que los docentes si cuentan con una actitud positiva hacia la práctica de la educación inclusiva, esto se puede observar en los resultados generales donde se muestra que el 57% tiene un nivel de actitud medio y un 43% de nivel de actitud alto considerando el estudio de los docentes Pegalajar y Colmenero (2017) quienes concluyen que en general existe una insatisfacción por la formación académica que reciben en la instituciones pedagógicas y universitarias, guardando relación a nuestra hipótesis específica cognitiva, donde de igual manera todos coinciden no estar preparados debidamente para poder afrontar este reto académico, el nivel de significancia marcado en nuestro estudio es del 0.770, semejante también al estudio de los autores Stainback y Stainback, 2019, referente a la integración dada en la formación de los docentes por la educación inclusiva.

Nuestra dimensión afectiva muestra significancia del 0.002, lo cual precisaría que sí existen diferencias entre la muestra analizada, existiendo entonces actitudes positivas y actitudes negativas, como menciona Sevilla, Martín y Jenaro (2018) en su investigación, quienes encontraron que había una actitud negativa hacia a la educación inclusiva; mientras que Arias (2018), determinaba en sus estudios que los profesores mostraban una actitud indecisa hacia los discapacitados.

Que existe diferenciación marcada el programa de concientización que se realiza en la institución Rosa de las Américas entre los docentes, quienes muestran hasta un 77% de actitud alta en la dimensión afectiva, en comparación a las otras

instituciones, donde el promedio es de 50% en la categoría medio y un 50% en grado alto.

Con los resultados generales donde se muestra que el 57% tiene un nivel de actitud medio y un 43% de nivel de actitud alto, pero cuando analizamos la dimensión específica cognitiva si identificamos hasta un 15% con nivel bajo, un 81% con nivel medio y solo un 4% en el nivel alto, coincidiendo con Acosta y Arraez (2014) quienes muestran que el docente tiene una formación fuera de contexto sobre la diversidad en la cultura, social y humanitaria en los colegios, así como deficiente uso de recursos para brindar atención a las necesidades que incide en el proceso inclusivo.

Los resultados que obtuvo Gonzales (2019) en su investigación frente a la educación inclusiva en docentes de cuatro IIEE inclusivas, fueron que los docentes muestran actitudes de incertidumbre hacia la inclusividad en la educación, principalmente en el factor cognitivo, semejante a nuestro resultado en las tres IIEE, donde la primera institución suma el 10% en el nivel bajo, la segunda y tercera institución suman el 17%, lo cual supera el nivel alto en porcentaje obtenido también por cada institución, donde la primera obtiene el valor del 3%, al igual que la segunda, y la tercera un 7%.

En el nivel medio de la dimensión cognitiva, la primera institución alcanza un 86%, la segunda un 80%, y la tercera el 77% de actitud; por lo que podemos considerar en líneas generales que la actitud cognitiva es la de mayor debilidad, es decir, contamos con docentes que pueden tener la actitud adecuada, una actitud afectiva y conductual, donde principalmente se involucran competencias de empatía, pero que ninguna se muestra con el nivel cognitivo adecuado para llevar a cabo este trabajo de la mejor manera.

Otro resultado resaltante en la investigación, es mostrar que a pesar de la debilidad cognitiva que pueden mostrar los docentes por este tratamiento en la educación inclusiva, no muestra una conducta diferenciada, es decir, desarrollan un nivel de empatía importante, por intentar establecer su mejor desenvolvimiento externo, algo que validado por Ruiz y Vásquez (2015), quienes plantean la necesidad de la postura del profesor y como este se desempeñara en la forma de enseñar y que debe apoyarse en la investigación, evitando las complicaciones que causan problemas hacia la forma como atiende al alumno.

Los resultados de la dimensión conductual evidencia que las tres instituciones muestran un nivel alto por lo que no se presenta una divergencia importante considerable en la actitud de los docentes de las tres instituciones, tal como lo evidencia su prueba de significancia con el 0.752, pero la escuela Rosa de las Américas sobresale en dicho nivel mostrando un 67%, frente al 63% y 57% que obtuvieron las otras dos instituciones.

VI. Conclusiones

Primera: Los docentes de las I.E.s “Rosa de las Américas”, “República Oriental del Uruguay” y “Perú Canadá” del distrito de Los Olivos, presentan una actitud favorable frente a la Inclusión de estudiantes con NEE, evidenciándose que la Institución “Rosa de las Américas” muestra mejor actitud frente a la inclusión, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos.

Segunda: Los docentes de las I.E.s “Rosa de las Américas”, “República Oriental del Uruguay” y “Perú Canadá” del distrito de Los Olivos, presentan una actitud favorable frente a la inclusividad en el factor afectividad hacia el estudiantado con NEE, esto indica que poseen aceptación, emociones favorables y predisposición a tratar con ellos.

Tercera: Los docentes de la institución educativa “Rosa de las Américas” del distrito de Los Olivos, conocen mejor los métodos y técnicas de aprendizaje y tienen una adecuada capacitación para atender casos inclusivos, usan la metodología considerando las exigencias y necesidades de los aprendices, esto se muestra en los resultados obtenidos donde se evidencia que la IE Rosa de las Américas obtuvo el 83 % del nivel medio en comparación con las demás instituciones.

Cuarta: Los resultados obtenidos han puesto en evidencia que los docentes de la institución educativa “Rosa de las Américas” del distrito de Los Olivos, ostentan una actitud positiva para los alumnos con NEE y así colaboran en su inclusión y aprendizaje.

Quinta: Se debe indagar la actitud y los elementos asociados con esto dentro del procesos de aprendizaje en las aulas de educación primaria. No solo importa la actitud sino también los factores relacionados positiva o negativamente.

Sexta: La actitud del educador es fundamental para lograr la inclusión, influye en el logro o fracaso de este procedimiento e incidir en la calidad de la enseñanza. Es preciso estudiarla y comprenderla para que contribuya al proceso de inclusión.

Séptima: Hay elementos de influencia en la actitud de los maestros respecto a la inclusividad, como son la auto eficiencia, su formación, el soporte que recibe por parte de su institución, y el adecuado diagnóstico del aprendiz.

VII. Recomendaciones

Primera: A los docentes, es importante mejorar su actitud mediante la capacitación en colegios especializados en inclusión. La convivencia en este entorno puede sensibilizarles y mejorar su predisposición a esta necesidad educativa.

Segunda: A los actores políticos y de autoridad, se le sugiere revisar la normativa relacionada con la educación especial para actuar dentro del marco jurídico y poder aportar desde ese aspecto mejoras que fortalezcan la inclusión escolar.

Tercera: A la institución educativa, implementar taller y charlas para incrementar la motivación y el involucramiento del docente con la labor de la educación inclusiva. Esto mejorará notablemente su actitud al respecto.

Cuarta: En el aspecto afectivo es necesario indagar en el modo en que se manifiesta y reconocer el grado en que los procesos afectivos del maestro influyen en la motivación del logro del estudiante. El entusiasmo y aprestamiento del aprendiz permite concretizar acciones donde puedan involucrarse y así mejorar su nivel de aprovechamiento,

Quinta: A la comunidad, se sugiere involucrarse más en la formación de los estudiantes con NEE mediante la difusión de mensajes positivos al respecto, modos de trato y seguridad que garanticen la tranquilidad de todo el alumnado en general.

Sexta: En la dimensión cognitiva, se debe enfatizar en este aspecto para que los docentes se capaciten en temas vinculados a su labor y la inclusión. Si bien tiene un nivel favorable, el éxito estará garantizado si esto mejora.

Séptima: En el factor de la conducta se ve que principalmente hay un nivel a favor, pero se debe fortalecer sus destrezas sociales para dar un mejor tratamiento a su alumnado, que este trato sea más transparente, asertivo y honesto. De esta forma se contribuye a la motivación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales*. (Tesis de maestría): Universidad de Extremadura. URI: <http://hdl.handle.net/11162/133576>
- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single ítems or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*.
- Ahmmed, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Recuperado de <https://bit.ly/2OG3k72>
- Ainscow, M. (2003) *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Ali, M., Mustapha, R., Jelas, Z. (2006). An empirical study on teachers perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education* (21) 3. Recuperado de <https://bit.ly/38VKEXG>
- Alonso Buendía, K. (2008). *Psicología de las actitudes*. Murcia: Tronkal.
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017) *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. (Tesis de maestría): Universidad Católica de Uruguay. Recuperado de <https://bit.ly/3vIUlWp>
- Argyle, M., Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Adv.exp.soc. Psychol*.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Ed Servicio de Publicaciones: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://bit.ly/3r5EFpf>
- Artavia Granados, Jenny (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica Vol. 5, N," 6,2005 ISSN 1409-01 12 págs. 61-70*
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007): The influence of teaching experience and profesional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* (22) 4. Recuperado de <https://bit.ly/2NwJtq5>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bajt, S. K. (2011). *Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges*. Wiley Periodicals, Inc., (154), 53-62. Doi:10.1002/cc.446
- Bayot, A. y Hernández, F. (2002). "Orientación y atención, a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes". *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*. Colombia: Carvo
- Basile, V. & Lopez, E. (2015). And still I see no changes: Enduring views of students of color in science and mathematics education policy reports. *Science Education*, 99(3), Recuperado de: <https://bit.ly/3rXGK86>
- Bhatnagar, N., Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*. 7 (2). Recuperado de <https://bit.ly/3luNK9Y>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva*, Madrid. España. 3rd edición.
- Bravo, C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los(as) equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Recuperado de: <https://bit.ly/3eVwj1m>
- Bravo, P. & Santos, O. (2019). *Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios*. *Sophia*, 26(1), pp. 327-352. Recuperado de: <https://bit.ly/2NvvctM>
- British Institute of Learning Disabilities (1998). Definitions of learning disability and learning difficulties. Recuperado de <https://bit.ly/3cLq5hG>
- Britto, K. (2018). Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3cS28pb>

- Blanco, Guijarra R. (2010) Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Boer, A.A., Pijl, S.J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary/ school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bracchita, P. (2008). Relaciones interpersonales en la educación inclusiva. Murcia: Delator.
- Buendía, L. (2009): "Evaluación y atención a la diversidad". Granada: Universitario.
- Bueno, A. (2010). Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la discapacidad en la Universidad. Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. Alicante: Editorial CEE Limencop.
- Caballero, Carlos (2011) "Psicología y enfoques curriculares. Una aproximación sicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar especial". Editorial Paidós.
- Cabrera, M. (2008). "Accesibilidad, Equidad e Inclusión social en la Educación Básica". Primer encuentro latinoamericano y del Caribe de directores de bienestar y responsables de servicios estudiantiles en ¡ES y XXI Pleno nacional bienestar universitario. Universidad de Santiago de Cali: Rustico
- Cardona, (2009) "Introducción a los Métodos de Investigación en Educación". Madrid: EOSN
- Casallo, L. (2014). *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de: <https://bit.ly/2OL5BO0>
- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid. España.
- Cartledge, G. y Milburn, J. (1978). The Case for Teaching Social Skills in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 48(1), 133–156. Nueva York: PergamonPress. Retrieved from <https://bit.ly/34I5qrC>
- Cerón, E. (2015). Recuperado de: Educación Inclusiva "Una mirada al Modelo de Gestión de la Institución Educativa. Recuperado de: <https://bit.ly/3f1igY9>
- Chimhenga, S. (2017). The teacher's perceptions in assisting learners with learning disabilities through Performance LAG Address Programme (PLAP) in

- schools of Zimbabwe . Global Journal of Advanced Research, (4), 130-135.
Recuperado de <http://gjar.org/publishpaper/vol4issue3/d687r69.pdf>
- Chmilar, L. (2009). Perspectives on Inclusion: Students with LD, their Parents, and their Teachers. *Exceptionality Education International* (19) 1. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=eei>
- Colas, B (1993). "Diseños de investigación para su aplicación a la evaluación de programas". Guía práctica. Sevilla: Kronos.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, A. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. Lima: Grade.
- Damm Muñoz, Ximena (2012). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva* Vol. 12.
- Dengra, R., y Verdugo, M (2010). "Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". *Anuario Español e Iberoamericano de investigación en Educación Especial educativa Argentina, Chile, Colombia y Perú*". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO- Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos- IESCO- Universidad Central de Bogotá.
- Dev, S., y Kumar, J. (2015). Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into Regular Class Room – A Study in Dubai & Abu Dhabi Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, p. 605-611. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.079>
- Dukmak, S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 9(1). Recuperado de <https://bit.ly/3eVF4Z2>
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort worth: harcourt, brace, javanovich. Recuperado de: <https://bit.ly/3cKhhIZ>
- Echebarría Echabe, J. (2008). La función del análisis experimental del comportamiento, del análisis conductual aplicado y del conductismo en una comunidad. *Aprendizaje y Comportamiento*, 76-84

- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55, pp. 85-105.
- Fernández Batanero, J; M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82- 99. Recuperado de <https://bit.ly/3vTs10f>
- Ferrandiz Martínez, María (2010). El profesorado y la atención a la diversidad. *Revista educación i nclusiva VOL. 3, N° 2. Universidad de Valencia.*
- Figureiras, L., Healy, L., & Skovsmose, O. (2016). Difference, inclusion, and mathematics education: Launching a research agenda. *International Journal of Studies in Mathematics Education*, 9(3).
- Freiré, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- García Fernández, Cándido (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. En la Revista: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Garrido, José y Marchena Raúl. (2001). *Programa para el Desarrollo de la Competencia Integradora del Profesorado*. Málaga, España: Aljibe.
- Garzón, P. (2015). *Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*. Recuperado de: <https://bit.ly/3eVq9Os>
- Guerrero Caviedes, (2006). *Equidad de género y reformas de Investigación*. España: Grijalo.
- Granada M. Pomés M., Sachueza S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusion educativa*. Centro de Estudios Universidad Nacional de Rosario.
- Goldsmith, H. (2016). *Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL, Casma, 2014*. Recuperado de: <https://www.ugel04.gob.pe/>
- Gonzales, O. (2013). *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares*. México: Universidad Autónoma de México.
- Gous, J., Eloff, I y Moen, M. (2014) How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education* (18)5. Recuperado de <https://bit.ly/3cK4dU4>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Sexta ed.). (S. D. / INTERAMERICANA EDITORES, Ed.) México D.F., México: McGRAW-HILL. Obtenido de <https://bit.ly/36wmByc>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. 5ª. México, McGraw-Hill/interamericana editores
- Herrera, M. (2012). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos Navales del Callao. Recuperado de: <https://bit.ly/3c11VC5>
- Huertas, C. (2012). *La actitud de los docentes frente a la integración de niños con discapacidad auditiva en el centro educativo especial Nuestra Señora de la Paz de la ciudad de Piura*. (Tesis de maestría): Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión determino. Consecuencias para el ámbito educativo. Recuperado de: <https://bit.ly/30Yi3g4>
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A., y Afroz, G. (2012). The Study of Awareness and Capability of Primary School Teachers in Identifying Students with Learning Disability in the Province of Kermanshah. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46, 2615-2619. Recuperado de: <https://bit.ly/2NAN4Ue>
- Khalil, O. (2019). Faculty Research Intentions: The Influence of Attitudes, Social Norms, Habit and Research Barriers. *Arab Journal of Administrative Sciences*. 2019, Vol. 26 Issue. Recuperado de: <https://bit.ly/3qYQ22w>
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., Wondimu, A. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Recuperado de <https://bit.ly/3c0EAPJ>
- Leiva, J. & Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, Vol 8, pp. 185-200. Recuperado de: <https://bit.ly/38XCtdn>

- Ley N° 29973: Ley General de la Persona con Discapacidad. Año de adopción: 2012-12-13. Año de publicación en Diario el Peruano: 2012-12-24.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-50. (Traducción al castellano en C. H.
- Lissi, María (2009), "Esbozo cualitativo de actitudes en el profesorado chileno hacia personas con discapacidad. Impacto sobre el desempeño académico y el logro de sus metas.
- López, O. (2008). La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <https://bit.ly/3tBEdRm>
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(2). p. 98-112. Recuperado de: <https://bit.ly/3lvIHqZ>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling* (3) 2. Recuperado de <https://bit.ly/3s3PFou>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). Recuperado de <https://bit.ly/2NvGcr4>
- Luque-Parra, D., y Luque-Rojas, M.J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12.
- Malak, S. (2013). Inclusive Education Reform in Bangladesh: Pre-Service Teachers’ Responses to Include Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *International Journal of Instruction* (6) 1. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085386>
- Malinen et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*.33. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000267>
- Mapping equity and quality in mathematics education* (pp. 35–48). New York: Springer. Recuperado de: <https://bit.ly/2OEYJC3>

- Méndez, Alexander (2000). *Los maestros ante la integración educativa* Caracas Venezuela: Planeta
- Méndez, R. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/3tyAmoe>
- Méndez, Juan y Mendoza, Solace. (2007) *Actitudes de los Estudiantes hacia la Inclusión de Alumnos Excepcionales en la UASLP Tesis de pre grado* San Luís Potosí. México
- Minedu (2003). *Ley general de educación ley nro. 28044 el presidente de la república*. Recuperado de: <https://bit.ly/3rWwnBv>
- Minedu (2010). SAANEE. *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. Primera edición*. Recuperado de: <https://bit.ly/3tNXtvl>
- Ministerio de Educación del Perú (2005). *Reglamento de Educación Básica Especial*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob>.
- Mngo, Z. & Mngo, A. (2019). *Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership* [Percepciones de los docentes sobre la inclusión en un programa piloto de educación inclusiva: implicaciones para el liderazgo educativo]. Volume 2018. DOI: <https://bit.ly/313BaFf>
- Morales, E. (1999). *Psicología social*. España: M.Graw Hill. Recuperado de: <https://bit.ly/3cQTln4>
- Morales Domínguez, José F. (2008). *Método, Teoría e Investigación en Psicología Social*. México: Pearson Educación.
- Morales, F. Francisco (2007). *Psicología Social*. McGraw Hill, Interamericana, España, S. A.
- Morales, J., Blanco, A. Huid, C, y Fernández, J. (1985). *Psicología social aplicada*. Bilbao. España: Desclée de Brouwer, Moríña, Aldo (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Costa Rica: Aljibe.
- Morris, Ch. & Maisto, A. (2011). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson. Recuperado de: <https://bit.ly/38XGXRd>
- Murillo Flores, Erika. (2007). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.

- Murillo, J. (2010). Estudio de casos. Universidad de Madrid. Recuperado de: <https://bit.ly/3eWuS2y>
- Mucha, E. (2017). Situación de las escuelas inclusivas de la provincia de Huancayo: el caso de la IE N° 30216 y 30012. Recuperado de: <https://bit.ly/3qYo5rr>
- National Health Service (s.f). Overview Learning disabilities. Reino Unido: NHS. Recuperado de <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities/>
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning Disabilities: Issues on Definition. Estados Unidos: American Speech-Language-Hearing Association. Recuperado de <https://bit.ly/3vQFGFA>
- Neumann, M. (2014). Preservice teachers' understanding of gender equity in k–6 mathematics teaching. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 90–117. Recuperado de: <https://bit.ly/2Qfu9z3>
- OCDE (2006). Diez pasos hacia la equidad en Educación. Alcances y Limitaciones bajo el enfoque psicopedagógico.
- Ocloo, M. & Subbey, M. (2008). Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the Hohoe District of Ghana. *International Journal of Inclusive Education*. 12 (5-6). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603110802377680>
- OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ediciones de la OMS. Recuperado de <https://bit.ly/3rWx4L7>
- ONU (2009). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Alcances y Perspectivas.
- Organización de las Naciones Unidas (1994). Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Educación inclusiva. ONU. <https://www.unesco.org/santiago>
- Organización Mundial de la Salud (2018). Discapacidad y salud. OMS. <https://www.who.int/es/91>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1), 227-232. Recuperado desde <https://bit.ly/3raaNbH>
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, año 2002, número 5, pp. 173-186. <https://dialnet.uniroja.es/ejemplar/111456>.

- Pais, A., & Valero, P. (2011). Beyond disavowing the politics of equity and quality in mathematics education. In B. Atweh, M. Graven, W. Secada, & P. Valero (Eds.), *Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India, Disability & Society, 21:3, 231-242. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>*
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. Tesis. Universidad Católica de Murcia y la Universidad de Jaén.*
- Plaza, Vero y Sales, Alcorta (2010). *Tesis Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado:*
- Poon-McBrayer, K. & Wong, P. (2013). *Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. Children and Youth Services Review (35). Recuperado de <https://bit.ly/3f1k6bv>*
- Quintanilla, L. (2015). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros. Recuperado de: <https://bit.ly/2P8Vbry>*
- Rao, J. (2009). *Actitudes de los docentes hacia la discapacidad y hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en relación a variables sociodemográficas.*
- Rodríguez, F. (2014). *La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo. Tesis para optar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Cuenca – Ecuador: Universidad de Cuenca.*
- Rojas, R. (2011) *Guía para realizar investigaciones sociales. México: Científica*
- Rosales, G. (2014). *Actitudes docentes ante estudiantes con necesidades educativas especiales en la unidad educativa particular la Asunción. Ecuador. Universidad de Cuenca. Recuperado de: <https://bit.ly/3sphzf7>*
- Roos, H. (2019). *Educ Stud Math. DOI: <https://bit.ly/3lfxY2>*
- Ruiz, G. (2017). *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. (Tesis de maestría): Lima. Recuperado de: <https://bit.ly/2NxssfB>*

- Saavedra, (2014) en su Tesis Doctoral “Estudio de Caso de dos Experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva” (2010). Recuperado de: <https://bit.ly/3bXZEX0>
- Salazar, J. M. Montero. M., Muñoz, C; Sánchez; E.; Santero; E., y Villegas. J. (1979). *Psicología social*. México: Trillas.
- Sales, Teseo. (2007). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. España: Editorial EOS.
- Salinas, M. (2014). *Actitudes del estudiante sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes sin discapacidad en la educación superior*. Universidad autónoma de Barcelona. España. Recuperado de: <https://bit.ly/2NCDnok>
- Sharma,U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Recuperado de doi: 10.1111/1471-3802.12071
- Suni, F. (2008). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Recuperado de: <https://bit.ly/2NvEqGq>
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197- 216.
- Sucaticona, G. (2016). Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01. Recuperado de: <https://bit.ly/3s3fVQ2>
- Sheeran, P., & Conner, M. T. (2019). Degree of reasoned action predicts increased intentional control and reduced habitual control over health behaviors. *Social Science & Medicine*, 228, 68-74.
- Stainback, S. (2007). *Aulas inclusivas*. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://bit.ly/30Vglqn>
- Sulca, M. (2016). *Identidad nacional y su relación con las actitudes en estudiantes de nivel secundario de la institución educativa N° 2003 Libertador José de San Martín de la Ugel 02 – Rímac 2014*. Perú. Universidad Cesar Vallejo.
- Tamayo, M. (2010). *El proceso de la investigación científica*. México. Cuarta edición. Editorial Limusa.

- Thomas, R. & Rose, J. (2019). *School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability*. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12322>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Ministerio de Educación y Ciencia España. Salamanca, España. Recuperado de <https://bit.ly/3s0Mw8Y>
- Unesco (2011). *Educación especial e inclusión educativa*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusión in Education. París. Available online: <https://bit.ly/3cT5mJ4>
- Unianu, E. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33. 900 – 904. Recuperado de <https://bit.ly/3f8bz6H>
- UNICEF - Instituto Nacional de Estadística e Informática (2011). Estado de la niñez en el Perú. Resumen ejecutivo. Lima: Unicef-INEI.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: teacher and administrator views. *International Journal of Special Education* (23) 2. Recuperado de <https://bit.ly/3lrV5Hy>
- Valero, P. (2012). Preface to a socio-political look at equity in the school organization of mathematics. In H. Forgasz & F. Rivera (Eds.), *Towards equity in mathematics education, advances in mathematics education* (pp. 369–371). Berlin, Heidelberg: Springer. Recuperado de: <https://bit.ly/2NAE7KC>
- Vander Zanden, J.M. (2007) "Manual de psicología social" - Editorial Paidós - Buenos Aires
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2014) Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology*, 34:3, 323-337. DOI: 10.1080/01443410.2013.785061
- Vaz S., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8). Recuperado de doi:10.1371/journal.pone.0137002

- Vega, P. (2017). Actitudes del docente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Universidad de Cuenca.
- Velázquez, E. (2015). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado de: <https://bit.ly/3s5HA2H>
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo, L.(2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*Volume 19. Recuperado de: <https://bit.ly/3cNv959>
- Wainerman (Comp.) (2012), Escalas de medición en ciencias sociales, pp-199-260. Buenos Aires: Nueva visión.
- Weiss, E. (2009). La investigación educativa, avances aplicativos. México: Ediciones Pomares
- Whittaker, J. (1993). Psicología. México: Interamericana.
- Worchel y Cooper (2010). "Conceptos, características metodológicas de la psicología social. Estereotipos, prejuicio y discriminación" en "Psicología Social. Una guía para el estudio" - Editorial España: Kronos
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, (8) 1. Recuperado de <https://bit.ly/2NuQOX8>

Anexo 1 Matriz de consistencia

Título: Actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.

Autor: César Augusto Sánchez Núñez

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General: ¿Cuál es nivel de la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es el nivel de la actitud afectiva del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la actitud cognitiva del docente frente a la educación inclusiva en la RED 20 de la UGEL 02, Lima 2021?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la actitud afectiva del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.</p> <p>Determinar la actitud cognitiva del docente frente a la educación inclusiva en la RED 20 de la UGEL 02, Lima 2021.</p>	<p>Hipótesis general: La actitud del docente frente a la educación inclusiva es neutral en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.</p> <p>Hipótesis específicas: La actitud afectiva del docente frente a la educación inclusiva es neutral en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.</p> <p>La actitud cognitiva del docente frente a la educación inclusiva es neutral en la RED 20 de la UGEL 02, Lima 2021.</p>	Variable 1: Actitud docente				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			AFECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> •Muestra aprecio •Trabajo con los alumnos •Desarrollo del alumno con necesidades educativas especiales •Es negativo el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales •Malestares al momento del trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales •Conoce estrategias de enseñanza 	<p>1,2</p> <p>7,8,9</p> <p>3</p> <p>4,6</p> <p>5</p> <p>11,18</p> <p>12</p> <p>15, 20,21</p> <p>13,14, 17, 19</p> <p>10, 16, 22</p>	<p>1. Nunca</p> <p>2. Casi nunca</p> <p>3. A veces</p> <p>4. Casi siempre</p> <p>5. Siempre</p>	<p>Nivel Alto</p> <p>De 118 – 160</p> <p>Nivel Medio</p> <p>De 75 – 117</p> <p>Nivel Bajo</p> <p>De 32 - 74</p>
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> •Formula su clase de acuerdo a la inclusión •Preparación permanente •El conocimiento del enfoque inclusivo •Motivación para la inclusión en el aula 						

¿Cuál es el nivel de la actitud conductual del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021?	Determinar la actitud conductual del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.	La actitud conductual del docente frente a la educación inclusiva es neutral en la REI 20 de la UGEL 02, Lima 2021.	CONDUCTUAL	<ul style="list-style-type: none"> •Acepta las normas establecidas para la atención a la diversidad •Rechaza programar unidades Didácticas •Apoya el aprendizaje y la participación en la inclusión •Atención especial a los alumnos con necesidades especiales •Interacción entre alumnos 	24, 23 25, 27, 28,31 26,30 29,32		
Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
Nivel: Descriptivo Diseño: No experimental, transversal Método: Deductivo Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica	Población y Muestra: Tipo de muestreo:	Variable: Actitud docente Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario sobre las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva Autora: Ximena Damm Muñoz Año: 2010 Adaptado por César Sánchez Núñez Año 2020 Ámbito de aplicación: Docentes de la REI 20 de la UGEL 02		DESCRIPTIVA: Estadística utilizando el programa Excel. INFERENCIAL: Utilizando el Software estadístico SPSS versión 25.			

Anexo 2: Matriz de operacionalización de la variable ACTITUD DOCENTE

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Item	Escala	Niveles y rango
Eagly y Chaiken (1998) citado por Vásquez (2018) “es el conjunto de evaluaciones o juicios globales, relativamente estables que toda persona hace otras personas, ideas o cosas llamándolo técnicamente objetos de actitud, estas evaluaciones pueden ser positivas, negativas o neutras con que las personas tienden a juzgar al objeto de actitud” (p. 24)	“son las respuestas a través de las cuales se manifiesta la actitud, las conductuales, afectivas y cognitivas, con este modelo se desarrollará el presente estudio, valorando cada una de las formas de respuestas en torno a la actitud docente”.	• Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> Muestra aprecio Trabajo con los alumnos Desarrollo del alumno con necesidades educativas especiales Es negativo el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales Malestares al momento del trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales 	1 - 9	Escala de likert	Alta = 30 a más Medio = 25 – 29 Baja = 0 – 24
		• Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Conoce estrategias de enseñanza Formula su clase de acuerdo a la inclusión Preparación permanente El conocimiento del enfoque inclusivo Motivación para la inclusión en el aula 	10 - 22		Alta = 42 a más Medio = 37 – 43 Baja = 0 – 36
		• Conductual	<ul style="list-style-type: none"> Acepta las normas establecidas para la atención a la diversidad Rechaza programar unidades Didácticas Apoya el aprendizaje y la participación en la inclusión Atención especial a los alumnos con necesidades especiales Interacción entre alumnos 	23 - 34		Alta = 53 a más Medio = 45 – 52 Baja = 0 – 44

Anexo 3: CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES DEL DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Estimado Colaborador:

El presente cuestionario se realiza con fines de investigación, es anónima y permitirá realizar una serie de afirmaciones, las mismas que deberán leerse atentamente y contestar de acuerdo a las instrucciones respectivas.

INSTRUCCIONES: Lea atentamente cada afirmación y marca la respuesta que usted crea que se adecue a su necesidad.

Sexo : Femenino Masculino **Edad :** _____ años

Puntaje:

1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

		1	2	3	4	5
Afectiva						
1.	Le agrada o le agradaría trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales					
2.	Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos son positivas					
3.	Le agrada que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan desarrollar habilidades sociales					
4.	Considera que la atención que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales perjudica a los demás alumnos					
5.	Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable					
6.	Cree que un alumno con necesidades educativas especiales no debería presentar problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular					
7.	No teme trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales					
8.	Si pudiera elegir, elegiría un aula con alumnos con necesidades educativas especiales.					
9.	Considera que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.					
Cognitiva						
10.	No considera que es una pena invertir mucho tiempo en los alumnos con necesidades educativas especiales, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo					
11.	Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales					
12.	Planifica adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos					
13.	Considera que la evaluación de las habilidades de los alumnos incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula					

14.	Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos de su aula					
15.	Cree que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de EBR					
16.	Considera que el alumno con necesidades educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás alumnos					
17.	Cree que los profesores de básica regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades educativas					
18.	Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno					
19.	Cree que la inclusión de alumnos con necesidades educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase					
20.	Considera que los profesores de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales					
21.	Cree que los docentes de básica regular tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva					
22.	Cree que la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales promueve su independencia social					
Conductual						
23.	Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.					
24.	Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos					
25.	Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado					
26.	Cree que el excesivo número de alumnos por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas					
27.	Cree que la falta de recursos y de materiales no ayuda a que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.					
28.	Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado					
29.	Utiliza la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje					
30.	Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas					
31.	Cree que la conducta en el aula de un alumno con necesidades educativas generalmente requiere más paciencia del profesor					
32.	Piensa que la inclusión ofrece posibilidad de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias					

Anexo 4: Confiabilidad del Instrumento Fiabilidad

Notas

Salida creada		04-FEB-2021 17:07:06
Comentarios		
Entrada	Conjunto de datos activo	ConjuntoDatos0
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	20
	Entrada de matriz	
Manejo de valores perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables en el procedimiento.
Sintaxis		<p>RELIABILITY</p> <p>/VARIABLES=Afectivo Afectivo1 Afectivo2 Afectivo3 Afectivo4 Afectivo5 Afectivo6 Afectivo7</p> <p>Afectivo8 Cognitiva Cognitiva1 Cognitiva2 Cognitiva3 Cognitiva4 Cognitiva5 Cognitiva6 Cognitiva7</p> <p>Cognitiva8 Cognitiva9 Cognitiva10 Cognitiva11 Cognitiva12 Conductual Conductual1 Conductual2</p> <p>Conductual3 Conductual4 Conductual5 Conductual6 Conductual7 Conductual8 Conductual9</p> <p>/SCALE('ALL VARIABLES') ALL</p> <p>/MODEL=ALPHA</p> <p>/STATISTICS=SCALE</p> <p>/SUMMARY=TOTAL.</p>
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.01

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,830	32

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	115,35	69,608	,104	,832
2	114,20	70,484	,008	,834
3	113,75	72,408	-,256	,838
4	115,90	72,411	-,197	,840
5	114,60	65,305	,836	,816
6	115,00	68,421	,200	,830
7	115,65	75,713	-,659	,847
8	115,45	66,261	,594	,820
9	115,25	64,934	,600	,818
10	114,60	81,726	-,839	,865

11	114,70	70,011	,105	,831
12	114,20	62,695	,719	,812
13	116,25	73,250	-,191	,857
14	115,05	63,524	,713	,814
15	114,45	66,787	,235	,830
16	116,25	72,829	-,180	,850
17	115,75	65,250	,623	,818
18	114,40	64,042	,681	,815
19	114,25	58,303	,771	,805
20	116,05	70,997	-,062	,840
21	115,85	69,503	,061	,835
22	114,85	62,029	,937	,808
23	114,00	61,263	,843	,807
24	114,60	65,305	,836	,816
25	114,60	65,305	,836	,816
26	114,50	61,947	,577	,815
27	114,00	61,263	,843	,807
28	114,00	61,263	,843	,807
29	114,00	61,263	,843	,807
30	115,50	68,474	,612	,825
31	114,00	61,263	,843	,807
32	114,05	63,629	,609	,816

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
118,55	70,787	8,413	32

Anexo 5 Certificado de validez de expertos
Primer validador

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	AFECTIVA							
1	Le agrada o le agradaría trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales	√		√		√		
2	Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos son positivas	√		√		√		
3	Le agrada que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan desarrollar HHSS	√		√		√		
4	Considera que la atención que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales perjudica a los demás alumnos	√		√		√		
5	Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable	√		√		√		
6	Cree que un alumno con necesidades educativas especiales no debería presentar problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular	√		√		√		
7	No teme trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
8	Si pudiera elegir, elegiría un aula con alumnos con necesidades educativas especiales.	√		√		√		
9	Considera que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.	√		√		√		
	COGNITIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
10	No considera que es una pena invertir mucho tiempo en los alumnos con necesidades educativas especiales, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo	√		√		√		
11	Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
12	Planifica adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos	√		√		√		
13	Considera que la evaluación de las habilidades de los alumnos incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula	√		√		√		
14	Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos de su aula	√		√		√		
15	Cree que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de EBR	√		√		√		
16	Considera que el alumno con necesidades educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás alumnos	√		√		√		

17	Cree que los profesores de básica regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades educativas	√		√		√		
18	Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno	√		√		√		
19	Cree que la inclusión de alumnos con necesidades educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase	√		√		√		
20	Considera que los profesores de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
21	Cree que los docentes de básica regular tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva	√		√		√		
22	Cree que la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales promueve su independencia social	√		√		√		
	CONDUCTUAL	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.	√		√		√		
24	Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos	√		√		√		
25	Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado	√		√		√		
26	Cree que el excesivo número de alumnos por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas	√		√		√		
27	Cree que la falta de recursos y de materiales no ayuda a que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.	√		√		√		
28	Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	√		√		√		
29	Utiliza la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje	√		√		√		
30	Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas	√		√		√		
31	Cree que la conducta en el aula de un alumno con necesidades educativas generalmente requiere más paciencia del profesor	√		√		√		
32	Piensa que la inclusión ofrece posibilidad de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	√		√		√		

Segundo validador

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	AFECTIVA							
1	Le agrada o le agradaría trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales	√		√		√		
2	Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos son positivas	√		√		√		
3	Le agrada que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan desarrollar HHSS	√		√		√		
4	Considera que la atención que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales perjudica a los demás alumnos	√		√		√		
5	Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable	√		√		√		
6	Cree que un alumno con necesidades educativas especiales no debería presentar problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular	√		√		√		
7	No teme trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
8	Si pudiera elegir, elegiría un aula con alumnos con necesidades educativas especiales.	√		√		√		
9	Considera que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.	√		√		√		
	COGNITIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
10	No considera que es una pena invertir mucho tiempo en los alumnos con necesidades educativas especiales, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo	√		√		√		
11	Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
12	Planifica adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos	√		√		√		
13	Considera que la evaluación de las habilidades de los alumnos incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula	√		√		√		
14	Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos de su aula	√		√		√		
15	Cree que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de EBR	√		√		√		
16	Considera que el alumno con necesidades educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás alumnos	√		√		√		
17	Cree que los profesores de básica regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades educativas	√		√		√		

18	Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno	√		√		√		
19	Cree que la inclusión de alumnos con necesidades educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase	√		√		√		
20	Considera que los profesores de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
21	Cree que los docentes de básica regular tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva	√		√		√		
22	Cree que la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales promueve su independencia social	√		√		√		
	CONDUCTUAL	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.	√		√		√		
24	Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos	√		√		√		
25	Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado	√		√		√		
26	Cree que el excesivo número de alumnos por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas	√		√		√		
27	Cree que la falta de recursos y de materiales no ayuda a que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.	√		√		√		
28	Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	√		√		√		
29	Utiliza la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje	√		√		√		
30	Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas	√		√		√		
31	Cree que la conducta en el aula de un alumno con necesidades educativas generalmente requiere más paciencia del profesor	√		√		√		
32	Piensa que la inclusión ofrece posibilidad de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	√		√		√		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

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

Apellidos y nombres del juez validador.

Mg. Walter Antonio Vera Bahamonde.

DNI: 40113322

Especialidad del validador: Gestión educativa. Recursos Humanos.

26 de octubre del 2020.

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.

Tercer validador

N	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	AFECTIVA							
1	Le agrada o le agradaría trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales	√		√		√		
2	Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos son positivas	√		√		√		
3	Le agrada que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan desarrollar HHSS	√		√		√		
4	Considera que la atención que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales perjudica a los demás alumnos	√		√		√		
5	Le agrada que la inclusión sea una práctica educativa deseable	√		√		√		
6	Cree que un alumno con necesidades educativas especiales no debería presentar problemas de conducta al ser incluido en un aula de Básica Regular	√		√		√		
7	No teme trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
8	Si pudiera elegir, elegiría un aula con alumnos con necesidades educativas especiales.	√		√		√		
9	Considera que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.	√		√		√		
	COGNITIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
10	No considera que es una pena invertir mucho tiempo en los alumnos con necesidades educativas especiales, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo	√		√		√		
11	Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
12	Planifica adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos	√		√		√		
13	Considera que la evaluación de las habilidades de los alumnos incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula	√		√		√		
14	Considera que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos de su aula	√		√		√		
15	Cree que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de EBR	√		√		√		
16	Considera que el alumno con necesidades educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás alumnos	√		√		√		
17	Cree que los profesores de básica regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades educativas	√		√		√		

18	Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno	√		√		√		
19	Cree que la inclusión de alumnos con necesidades educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase	√		√		√		
20	Considera que los profesores de Básica Regular tienen suficiente preparación para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales	√		√		√		
21	Cree que los docentes de básica regular tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva	√		√		√		
22	Cree que la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales promueve su independencia social	√		√		√		
	CONDUCTUAL	Si	No	Si	No	Si	No	
23	Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.	√		√		√		
24	Implementa su aula de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos	√		√		√		
25	Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado	√		√		√		
26	Cree que el excesivo número de alumnos por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas	√		√		√		
27	Cree que la falta de recursos y de materiales no ayuda a que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.	√		√		√		
28	Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	√		√		√		
29	Utiliza la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje	√		√		√		
30	Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas	√		√		√		
31	Cree que la conducta en el aula de un alumno con necesidades educativas generalmente requiere más paciencia del profesor	√		√		√		
32	Piensa que la inclusión ofrece posibilidad de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	√		√		√		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador.

Dr./Mg: Mg. Juan Antonio ALVA Mogrovejo

DNI: 25745668

Especialidad del validador: **Medición y Evaluación de la Calidad Educativa**

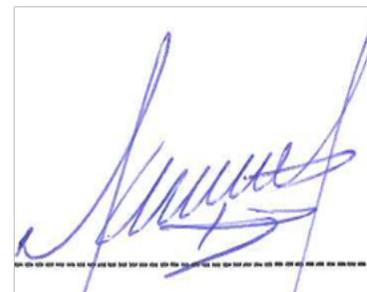
26 de octubre del 2020.

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

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

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

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



Firma del Experto Informante.

Anexo 6: Aplicación del instrumento por Google forms

Actitudes del Docente frente a la Educación Inclusiva

Cuestionario

*Obligatorio

Edad *

Tu respuesta

Género *

Mujer

Hombre

Anexo 7: Solicitud para aplicar el Cuestionario sobre actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva



SOLICITUD PARA APLICAR INSTRUMENTO

Lima 02 de Enero del 2021

S.D.

César Sánchez Núñez

Director de la I.E. Rosa de las Américas Los Olivos

Presente

Yo César Augusto Sánchez Núñez, trabajador de la institución educativa que está bajo su dirección, ante Ud me presento respetuosamente y le solicito me conceda el permiso correspondiente para la aplicación del instrumento "Actitudes del Docente frente a la Educación Inclusiva", a su plana docente, el cual se realizará a través de un formulario de google, ya que me encuentro realizando mi tesis para optar el grado de Magister en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad César Vallejo.

Sin más por el momento y esperando una respuesta favorable a mi petición, quedo de Usted.

NOTA:

Adjunto el Instrumento que se aplicará

Atentamente

The signature block contains a circular official stamp on the left with the text 'MINISTERIO DE EDUCACIÓN' and 'I.E. ROSA DE LAS AMÉRICAS' around the perimeter. To the right of the stamp is a handwritten signature in black ink. Below the signature, the text reads 'César A. Sánchez Núñez', 'DIRECTOR', and 'I.E. 2007 ROSA DE LAS AMÉRICAS'.

César Augusto Sánchez Núñez

Anexo 8: Constancia de aplicación del Cuestionario



INSTITUCION EDUCATIVA Nro. 2007
"ROSA DE LAS AMÉRICAS"
UGEL 02 SMP - LOS OLIVOS

"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Los Olivos, 19 de marzo del 2021

OFICIO N° 003- DIRECCIÓN PP 2021

DR. CARLOS VENTURO ORBEGOSO
JEFE DE LA ESCUELA DE POST GRADO
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

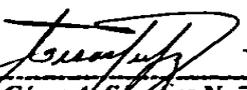
PRESENTE.-

ASUNTO: INFORMA SOBRE FACILIDADES BRINDADAS AL SR. CÉSAR AUGUSTO SÁNCHEZ NÚÑEZ EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSA DE LAS AMÉRICAS 2007, LOS OLIVOS.

Es grato dirigirme a su digno despacho, con la finalidad de saludarlo cordialmente en nombre propio y de la Institución Educativa Rosa de las Américas, de Los Olivos, y a la vez manifestarle que al Sr. **CÉSAR AUGUSTO SÁNCHEZ NÚÑEZ** se le ha brindado en nuestra Institución todas las facilidades para que se desarrolle el trabajo de investigación **"Actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02 Lima - 2021."**, desarrollando el trabajo desde el 1 de febrero hasta el 15 de febrero, esperando con esto el mayor de los éxitos en la presentación de su estudio.

Sin otro particular, me suscribo de Ud.

Atentamente,


César A. Sánchez Nuñez
DIRECTOR
I.E. 2007 ROSA DE LAS AMÉRICAS

